

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques de socialisation d'une enseignante
en classe d'accueil du primaire au Québec

Par

Charles Steichen

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts, M.A.
Maîtrise en sciences de l'éducation

Avril 2014

© Charles Steichen, 2014

Note : Dans le présent document, la forme masculine désigne aussi bien les hommes que les femmes et son emploi n'a pour but que de faciliter la lecture du texte.

REMERCIEMENTS

Je dois souligner mon entière reconnaissance envers plusieurs personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet de haute envergure.

Je remercie surtout mon équipe de direction, les professeures Marilyn Steinbach et Mirela Moldoveanu. Leur encadrement critique et constructif, leur disponibilité et soutien constant, leur altruisme et leur confiance en moi m'ont profondément marqué. J'ai ainsi pu découvrir mon intérêt pour la recherche, développer mes compétences et approfondir mes connaissances en se familiarisant avec le travail d'un chercheur. C'est sans doute grâce à elles que j'ai pu garder ma motivation et mon attitude positive à travers les hauts et les bas de ce parcours de maîtrise.

Un énorme MERCI à l'enseignante m'ayant accepté de manière bénévole dans sa classe dès la rentrée scolaire et m'accordant par là un accès à une collecte de données riches et étendues. Il s'agit d'une attitude d'ouverture de taille, acceptant une transparence de la pratique d'enseignement qui ne peut être applaudie et sans laquelle ce mémoire n'aurait jamais pu être réalisé!

Un merci spécial à Naomi Grenier. Les longues discussions avec elle, sa motivation et son implication au travail ont été inspirantes... et merci au CRABC pour les encouragements moraux, ayant sans aucun doute contribué à me faire garder ma persévérance dans ce projet!

Merci à l'Université de Sherbrooke et au CRIÉSÉ de m'avoir offert un bureau, me permettant de briser l'isolement pendant les périodes difficiles de ce travail. Merci aussi à l'AGEMDÉUS, au CEDIES, au CEETUM, au CRIÉSÉ, à l'UdeS et à la Faculté d'éducation, ainsi qu'à l'équipe de recherche ERDIPÉD pour leurs supports financiers lors de la réalisation de ce mémoire.

Finalement, je remercie mes parents pour leur soutien inconditionnel à travers le choix et la réalisation de ce parcours académique et formateur.

SOMMAIRE

Suite à une recension des politiques québécoises pour une intégration scolaire et sociale, ainsi que d'écrits scientifiques à propos des besoins et interventions pour une intégration d'élèves immigrants, des besoins d'appartenance et de différenciation peuvent être identifiés. Ceux-ci se doivent respectés dans un quotidien scolaire d'apprentissage et d'échange de normes et valeurs, prenant en considération le vécu d'élève. La socialisation, l'une des trois missions de l'école québécoise, devient responsable de telles interventions. Il s'agit ainsi de se questionner sur la place des pratiques de socialisation, notamment dans le contexte québécois d'un enseignement en classe d'accueil, classes spécifiquement organisées pour l'enseignement-apprentissage d'élèves nouvellement arrivés.

La composante des pratiques de socialisation demeurant peu étudiée, notre cadre conceptuel distingue entre trois conceptions du construit, s'alignant dans des approches respectives d'une inculcation durkheimienne, d'une intégration piagétienne ou d'une construction sociale de la réalité selon les écrits de Berger et Luckmann. Ces approches peuvent être alignées à des perspectives différentes, pour une intériorisation normative et culturelle, respectivement une distanciation critique. Le concept d'identité nous amène dès lors à nous questionner sur les recours portés à l'élève, admettant un espace de valorisation ou de dévalorisation de l'identité sociale et personnelle de l'individu. Finalement, la définition et l'opérationnalisation du concept d'intervention éducative permet de conclure le deuxième chapitre, et de retenir trois objectifs spécifiques à cette recherche : 1) Décrire les différentes pratiques de socialisation qui se dégagent de l'enseignement en classe; 2) Décrire le recours à l'identité sociale ou personnelle depuis ces pratiques; 3) Situer ces pratiques dans leur cadre d'intervention éducative respective.

Pour réaliser ce projet de mémoire, nous avons entrepris une recherche qualitative de type exploratoire. Un regard ethnométhodologique, cherchant à rendre explicite les phénomènes et micro-actions construisant la vie sociale habituelle, a servi à situer les choix de collecte et

d'analyse de données. Nous nous sommes servi d'une entrevue préliminaire, de deux entrevues d'explicitation, ainsi que de notes d'observations et de transcriptions de conversations lors de treize journées scolaires, de la rentrée jusqu'en novembre 2013, afin d'analyser les interventions d'une enseignante du primaire en classe d'accueil. Une analyse de contenu des observations et entrevues, combinée à une analyse de conversation des enregistrements a servi à distinguer entre différents types de pratiques de socialisation, d'approches de mise-en-pratique y reliées ainsi que de recours à l'élève et à son identité.

Les résultats permettent de distinguer entre différents types de pratiques reliées à un comportement scolaire, des modalités d'organisation du travail scolaire, un rapport à soi et à l'autre et une utilisation et un apprentissage du code linguistique. Ces pratiques proposent des rapports diversifiés de l'individu en société : dépendamment du regard et de la nécessité perçue par l'enseignante pour une prescription normative, des pratiques et conversations dirigées vers un succès instrumental, stratégique ou communicationnel peuvent être observées. Dépendamment des types de pratiques et des volontés y associées, des approches d'enseignement-apprentissage tendent alors à concevoir la socialisation comme un processus d'inculcation, d'intégration ou de construction sociale. Des volontés de prise en compte des réalités d'élèves admettent en même temps une tentative de l'enseignante de superposer certaines conceptions hiérarchisées, pour proposer un rapport se voulant valorisant et significatif à une identification sociale et personnelle. Les interventions éducatives se conçoivent par un caractère de réflexivité quant aux nécessités d'organisation normative et aux besoins de prendre en compte les réalités propres à l'élève. Dans ce sens, cette étude met de l'avant l'importance d'analyser les pratiques de socialisation par une conceptualisation interdisciplinaire et holistique, afin de situer les dynamiques de flexibilité d'un enseignement-apprentissage de socialisation, se dégageant à la fois de contenus explicités et de relations interpersonnelles y associées.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE.....	3
LISTE DES FIGURES.....	11
LISTE DES TABLEAUX	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	16
1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE	16
1.1. Approches politiques sur la diversité au Canada et au Québec	19
1.2. Approches québécoises de la diversité et le facteur langagier	20
1.3. Mesures politiques d'intégration à l'école québécoise – la classe d'accueil	25
1.4. Synthèse du contexte sociopolitique	27
2. LE CONTEXTE SOCIOSCOLAIRE.....	28
2.1. Le processus de construction identitaire de l'enfant immigrant – le besoin d'appartenance et de différenciation	30
2.2. Description des difficultés rencontrées à l'école	32
2.2.1. Conflits d'appartenance à l'école et discrimination par les camarades de classe	33
2.2.2. Difficultés, double socialisation à l'école et la possibilité d'intervenir	35
2.3. Gestion de la diversité et socialisation par l'école en milieu multiethnique.....	39
2.3.1. Représentations et approches déclarées des enseignants	40
2.3.2. Gestion de la diversité et socialisation en classe	43
3. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	47
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE CONCEPTUEL	52

1. LA SOCIALISATION	52
1.1. Théories de la socialisation : un processus d'inculcation ou d'intégration.....	53
1.1.1.La socialisation comme processus d'inculcation.....	53
1.1.2.La socialisation comme processus d'intégration	55
1.2. Théories de la socialisation : une construction sociale de la réalité.....	56
1.2.1.Socialisation primaire, socialisation secondaire et double socialisation	59
1.3. Analyse critique des perspectives de socialisation	60
1.4. Les formes de socialisation à l'école	64
1.5. Synthèse du concept de socialisation.....	66
2. L'IDENTITÉ	67
2.1. L'identité et la construction identitaire	68
2.2. L'identité individuelle : entre le personnel et le social	70
2.2.1.L'identité individuelle au détriment de l'identité collective.....	71
2.2.2.L'identité sociale depuis l'identité individuelle.....	72
2.2.3.L'identité personnelle depuis l'identité individuelle	73
2.2.4.Le recours à l'identité individuelle et la catégorisation.....	74
2.3. Synthèse : De la socialisation et de la construction identitaire vers l'intervention éducative	77
3. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE.....	79
3.1. La recherche en sciences de l'éducation et l'intervention éducative	79
3.1.1.L'intervention éducative : caractérisation et définition	81
3.2. Fondements de la phénoménologie et de l'interactionnisme symbolique pour une prise en compte de la médiation, de la reconnaissance et du langage	82
3.3. Synthèse : l'intervention éducative et son rapport à la socialisation et à l'identité	84
4. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	85
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....	88
1. L'APPROCHE, LE TYPE ET LE COURANT DANS LEQUEL S'INSÈRE LA RECHERCHE	88
1.1. De la recherche ethnographique, phénoménologique vers le courant de l'ethnométhodologie	89

2. L'ÉCHANTILLON	93
3. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES ET LEURS INSTRUMENTS.....	95
3.1. La prise de notes et l'observation	97
3.2. Le discours comme action pratique et l'analyse de conversation depuis l'ethnométhodologie	99
3.2.1.L'enregistrement audio des conversations.....	100
3.3. L'entrevue préliminaire et le guide d'entrevue.....	101
3.4. Les entrevues d'explicitation	104
4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES	106
4.1. L'analyse du contenu pour le traitement des notes d'observation et de l'entrevue	107
4.2. L'analyse de conversation pour l'analyse des enregistrements de conversations en classe	109
4.2.1.L'analyse des conversations: la rationalisation de types d'action et le recours à la personne.....	112
5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES	116
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DES DONNÉES	117
1. DONNÉES PROVENANT DE L'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE.....	117
1.1. Les définitions de la classe d'accueil, de l'intégration des élèves et de la socialisation	117
1.2. Conceptions de l'enseignante à propos d'importances dans les interventions à adopter	119
1.2.1.Interventions pour un accompagnement et un apprentissage des normes, valeurs et formes d'organisation scolaires	120
1.2.2.Interventions par rapport au vécu antérieur de l'élève et de la sensibilisation par rapport aux différences	122
2. DONNÉES D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE ET D'EXPLICITATION DE LA PRATIQUE	124
2.1. La première journée d'observation	124
2.2. La deuxième journée d'observation.....	133
2.3. La troisième journée d'observation.....	134
2.4. La quatrième journée d'observation	137

2.5. La cinquième journée d'observation.....	140
2.6. La sixième journée d'observation.....	141
2.7. La septième journée d'observation.....	147
2.8. La huitième journée d'observation.....	147
2.9. La neuvième journée d'observation.....	148
2.10. La dixième journée d'observation.....	151
2.11. Les onzième (après-midi) et douzième (matinée) journées d'observation.....	152
2.12. La treizième journée d'observation.....	154
2.13. Retour par l'enseignante sur les interventions en général et projections dans le futur	156

CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES .. 158

1. LES PRATIQUES DE SOCIALISATION DE L'ENSEIGNANTE ET LES APPROCHES THÉORIQUES Y RELIÉES.....	158
1.1. Description des pratiques de socialisation observées.....	159
1.1.1. Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires.....	159
1.1.2. Les pratiques de socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire.....	162
1.1.3. Les pratiques de socialisation pour un rapport à soi et à l'autre.....	165
1.1.4. Les pratiques de socialisation visant l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique.....	167
1.2. La description des pratiques de socialisation et les correspondances aux approches théoriques.....	169
1.2.1. Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires.....	169
1.2.2. Les pratiques de socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire.....	171
1.2.3. Les pratiques de socialisation pour un rapport à soi et à l'autre.....	174
1.2.4. Les pratiques de socialisation visant l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique.....	176
1.3. Synthèse de l'analyse des pratiques de socialisation.....	177
2. LA DESCRIPTION DU RECOURS À L'IDENTITÉ PAR LES PRATIQUES.....	179
2.1. Recours à l'élève des pratiques de socialisation.....	179
2.1.1. L'élève et le recours au comportement scolaire.....	179
2.1.2. L'élève et le recours à l'organisation du travail scolaire.....	180

2.1.3.L'élève et le recours à soi et à l'autre	181
2.1.4.L'élève et le recours à l'apprentissage et à l'utilisation du code linguistique ...	182
2.2. La description des recours identitaires.....	182
2.2.1.Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires : des recours déficitaires et de protection à l'identité de l'élève.....	183
2.2.2.Les pratiques de socialisation reliées à l'organisation du travail scolaire : des recours déficitaires, de protection, d'égalité des intelligences et de reconnaissance à l'identité de l'élève.	185
2.2.3.Les pratiques de socialisation reliées à un rapport à soi et à l'autre : des recours de reconnaissance-compétence et de reconnaissance-ressource à l'identité de l'élève	187
2.2.4.Les pratiques de socialisation reliées à l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique : de recours déficitaire et de reconnaissance à l'élève.....	188
2.3. Synthèse du recours identitaire depuis les pratiques.....	189
3. L'ANALYSE DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES	192
3.1. La description des interventions éducatives.....	193
3.2. L'interprétation des interventions éducatives pour une pratique de socialisation	196
4. CONCLUSIONS DE L'ANALYSE DES DONNÉES	199
4.1. La description des pratiques de socialisation de l'enseignement.....	199
4.2. La description des recours à l'identité sociale et personnelle depuis les pratiques de socialisation.....	201
4.3. Les cadres d'intervention éducative des pratiques de socialisation	203
4.4. Modèle émergeant des résultats de recherche.....	204
CONCLUSION	207
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	211
ANNEXE A - CALENDRIER DES OBSERVATIONS.....	227
ANNEXE B - LE GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE	228
ANNEXE C - LE GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION I.....	231

ANNEXE D - LE GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION II	233
ANNEXE E - LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	235
ANNEXE F - LETTRES D'INFORMATION AUX PARENTS.....	236
ANNEXE G - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	239
ANNEXE H - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA PREMIÈRE JOURNÉE.....	242
ANNEXE I - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA DEUXIÈME JOURNÉE.....	243
ANNEXE J - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA TROISIÈME JOURNÉE	244
ANNEXE K - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA QUATRIÈME JOURNÉE	245
ANNEXE L - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA CINQUIÈME JOURNÉE.....	246
ANNEXE M - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA SIXIÈME JOURNÉE	247
ANNEXE N - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA SEPTIÈME JOURNÉE.....	248
ANNEXE O - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA HUITIÈME JOURNÉE	249
ANNEXE P - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA NEUVIÈME JOURNÉE.....	250
ANNEXE Q - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA DIXIÈME JOURNÉE	251
ANNEXE R - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA ONZIÈME ET DOUZIÈME JOURNÉE	252
ANNEXE S - RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA TREIZIÈME JOURNÉE.....	253

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - « Proportion de la population née à l'étranger selon le scénario de projection, Canada, 1871 à 2031 ». Tiré de Statistiques Canada (2006, p. 13).	17
Figure 2 - Synthèse de la problématique	50
Figure 3 - Les paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation. Tiré de Lenoir (2009, p. 114).....	61
Figure 4 - Les approches de socialisation retenues des courants théoriques et les perspectives y associées selon Dubet et Martuccelli (1996).....	63
Figure 5 – L'identité individuelle et son rapport quant à l'identité sociale et personnelle	79
Figure 6 - Synthèse du cadre de référence.....	86
Figure 7 – Les approches de socialisation retenues des courants théoriques et les perspectives y associées.....	178
Figure 8 - Modèle de synthèse.....	205

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Description des catégories faisant recours à l'identité individuelle.....	76
Tableau 2 - Profil général de l'enseignante	94
Tableau 3 - Le contexte régional et communautaire de l'école.....	94
Tableau 4 - Le contexte de la classe et des élèves.....	95
Tableau 5 - Les types d'action selon Habermas (1987 <i>a</i> , p. 239).....	113
Tableau 6 - Les interventions pour une socialisation au comportement scolaire.....	160
Tableau 7 - Les interventions pour une socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire.....	162
Tableau 8 - Les interventions pour un rapport à soi et à l'autre.....	165
Tableau 9 - Les interventions visant l'apprentissage et l'utilisation d'un code linguistique.....	167
Tableau 10 - L'analyse du recours identitaire.....	191

INTRODUCTION

Actuellement, les pays occidentaux font face à une diversité culturelle de plus en plus croissante. Le Canada ayant la réputation d'un pays ouvert à l'immigration, une renommée d'harmonie entre différentes communautés ethnoculturelles y a progressivement été associée (James, 2005, p. 12). Tout comme le Canada, le Québec se présente depuis longtemps comme terre d'accueil des nouveaux arrivants et depuis le 19^e siècle, davantage d'originaires de pays non européens s'y sont joints (*Ibid.*).

Pourtant, malgré des recommandations ministérielles, plusieurs études rappellent que les différents groupes ethnoculturels restent marginalisés par rapport à la société d'accueil. L'organisation harmonieuse du « vivre ensemble multiculturel » (Akkari, 2006, p. 233) et de l'insertion demeure une thématique d'actualité, bien connue et discutée dans les pays occidentaux (James, 2005). Des défis et nouveaux objectifs apparaissent, tant au niveau macrosocial que microsocial, liés entre autres à des recherches d'équité, de respect, de citoyenneté participative, active et critique, de reconnaissance d'espace culturel, d'estime, d'identité sociale et bien d'autres. Quel est donc l'espace que la société et l'école devraient accorder à la diversité culturelle ? Comment parvenir à une ouverture et à une harmonisation de la différence ? Ce sont de telles interrogations qui nous ont amené à entreprendre ce mémoire. Ils orientent vers la mission de socialisation, l'une des trois missions fondamentales de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 1997) et qui sera définie comme un processus d'apprentissage construisant une relation de l'individu quant à différents agents et environnements de la société, suite à un rapport appliqué de rôles, de règles, de normes et de valeurs déterminées dans un contexte spécifique. La nécessaire prise en charge des besoins d'appartenance et de différenciation et une réflexion du rapport individu - société se décline des grands écrits sociologiques et philosophiques pour une théorie de la socialisation, mais la mise en place de pratiques de socialisation n'a que très peu été étudiée dans le contexte scolaire.

Ce mémoire est divisé en quatre parties. Le premier chapitre est consacré à la problématique de l'étude. En effet, vu que les rapports à l'immigration et aux relations interethniques diffèrent largement selon le pays et l'environnement (Mc Andrew, 2001), il importe de définir dans un premier chapitre l'espace, le temps et les éléments de pertinence depuis lesquels l'on réalisera cette étude, en faisant notamment recours aux politiques et directives respectives, de la société et de l'école. Étudiant les pratiques des enseignants du primaire qui favorisent la socialisation en classe, nous nous intéressons dans ce contexte aux pratiques en classe d'accueil du Québec. Les élèves nouvellement arrivés au Québec y sont inscrits en se familiarisant avec la langue française et avec la culture québécoise, afin d'être préparés à un fonctionnement réussi en classes régulières (Gouvernement du Québec, 1998). Un besoin d'instaurer un sentiment d'appartenance, ainsi qu'une reconnaissance de la diversité semble primordiale selon plusieurs études. Nous arrivons ainsi à justifier et à formuler une question plus spécifique sur laquelle la recherche sera fondée.

Le deuxième chapitre fera la description du cadre d'ancrage conceptuel. Nous nous sommes penché sur les concepts de socialisation, d'identité et d'intervention éducative. Les définitions et les représentations théoriques reliées y seront mises de l'avant, pour arriver enfin à un modèle d'articulation et à une formulation d'objectifs précis de la recherche.

Le troisième chapitre justifiera les choix méthodologiques de l'étude. Une recherche qualitative sera préparée, faisant recours à une analyse de contenu et ethnométhodologique d'observations directes dans une classe d'accueil du primaire au Québec, d'entrevues préliminaire et d'explicitation avec l'enseignante de la classe et d'enregistrements d'interactions en classe. Les types et choix des méthodes de la recherche, la population et le cas d'étude choisi ainsi que les considérations déontologiques seront présentés.

Le quatrième chapitre fera état des données collectées dans le cadre de l'entrevue préliminaire, des entrevues d'explicitations, des transcriptions d'interactions et d'observations directes en classe d'accueil.

En lien avec les objectifs spécifiques explicités dans le cadre de ce mémoire, le cinquième chapitre discutera de ces données en distinguant entre différents types de pratiques de socialisation, de recours identitaires et d'interventions éducatives. Une mise en perspective des

données quant aux ancrages conceptuels et modèles théoriques permettra d'interpréter ces données pour arriver finalement à une revue de l'analyse des données quant aux concordances, divergences et précisions apportées à l'avancement de la connaissance scientifique.

La conclusion permettra de revoir cet avancement de la connaissance, de mettre en évidence la pertinence des retombées de la recherche, ainsi que les possibles nouvelles avancées à amener dans le cadre de nouvelles études. Les limites de la recherche seront finalement explicitées.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre situera l'objet de notre recherche dans son contexte de pertinence sociale et scientifique. Le cadre sociopolitique présente d'abord ce problème dans son contexte macrosocial, notamment par le recours à des statistiques descriptives et des recommandations politiques. Les responsabilités de la société et de l'école seront avancées. La deuxième section s'intéresse aux connaissances scientifiques actuelles. En cernant les problèmes auxquels doit faire face la population immigrante à l'école, les raisons respectives ainsi que les possibilités d'intervention proposées, nous dégageons des zones grises à travers une recension d'écrits scientifiques et qui mériteraient d'être davantage exploitées. Nous arriverons ainsi à démontrer la pertinence de notre objet et à formuler notre question de recherche.

1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE

Depuis la migration de colonisation et de travail, le Canada et le Québec sont devenus une véritable terre d'accueil et depuis le vingtième siècle, l'immigration y présente une diversité croissante. Elle constitue en effet une variable importante, du fait que la population «de souche» est en régression démographique et que l'immigration apporte une richesse économique au pays et à la province (James, 2005). Si les fonds du gouvernement fédéral quant à l'intégration et aux politiques multiculturelles semblent en régression (Mc Andrew, Helly et Tessier, 2005), le nombre et le pourcentage d'immigrants demeurent en plein accroissement depuis les dernières décennies. En effet, selon un scénario de projection, la proportion de la population née à l'étranger passera en 2031 à 25% ou plus, comme l'indique encore la figure 1 prise de Statistiques Canada (2006, p. 29).

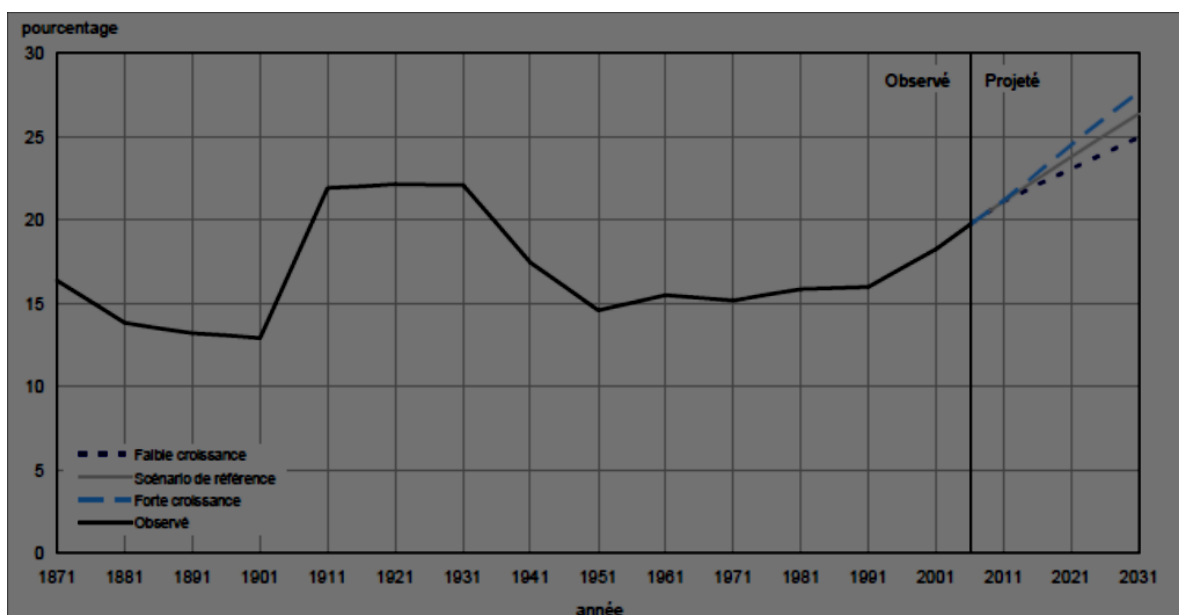


Figure 1 - « Proportion de la population née à l'étranger selon le scénario de projection, Canada, 1871 à 2031 ». Tiré de Statistiques Canada (*Ibid.*, p. 13).

Ainsi, de 2001 à 2010, 441 022 personnes ont immigré au Québec, dont 75,9 % étaient encore présentes en 2012, ce qui fait de la province l'un de plus importants territoires d'immigration au Canada (Gouvernement du Québec, 2012a; 2012b). En 2011, 20,8% des immigrants admis au Canada ont décidé de s'établir au Québec (*Ibid.*, 2012c).

D'autant plus, la population issue de l'immigration entre 2001 et 2010 et présente en janvier 2012 au Québec est constituée de 21,6% de jeunes de 0 à 14 ans, le taux le plus élevé de toutes les classes d'âge à part les personnes de 25 à 34 ans (37,9%) (Gouvernement du Québec, 2012d, p. 10). Ainsi, la population immigrante est constituée principalement par des jeunes, dont une importante proportion d'enfants qui doivent être scolarisés au Québec.

Si la ville de Montréal exerce un fort attrait pour les immigrants (Gouvernement du Québec, 2004 ; Rachédi, 2008, p. 13), le document gouvernemental « *Orientations pour une répartition régionale plus équilibrée de l'immigration* » (Gouvernement du Québec, 1992) propose des mesures afin de régionaliser l'immigration. Ces régions font face à de nouvelles réalités (Rachédi, 2008, p. 26).

L'intégration des immigrants en région exige que la population soit impliquée dans l'accueil des immigrants et informée quant aux réalités interculturelles. De véritables occasions de dialogue et d'échanges doivent également être créées dans les régions, où l'immigrant est trop souvent perçu comme une curiosité. (*Ibid.*, p. 27)

En prenant l'exemple de l'Estrie, si le nombre d'immigrants de 2001 à 2005 s'élevait à 2350 personnes, celui-ci a augmenté considérablement à 3660 nouveaux arrivants entre 2006 et 2010. Entre ces périodes, les jeunes de 0 à 14 ans constituaient 29,3% de la nouvelle population. Le rôle de l'école comme médiateur pour un accueil de qualité semble donc primordial, aussi bien aux régions hors métropole qu'à Montréal, où les taux de jeunes entre 0 à 14 ans ne constituent que 19,5% de la population d'immigrants récents (Gouvernement du Québec, 2012*d*). Une partie non négligeable d'immigrants avec des enfants à charge, qui doivent être scolarisés, s'installent ainsi en région.

La population semble bien diversifiée du point de vue du pays d'origine. Les statistiques indiquent qu'entre 2007 et 2011, 33,3% des immigrants admis au Québec venaient de l'Afrique, 26,7% de l'Asie, suivi des Amériques (22%) et de l'Europe (17,9%) (*Ibid.*). Si une préoccupation principale de l'intégration scolaire et sociale du gouvernement du Québec demeure l'apprentissage du français, les statistiques indiquent que de plus en plus de personnes maîtrisent la langue officielle dès leur admission (de 56,2% de 2001-2005 à 63% de 2006-2010) (*Ibid.*). La langue ne semble pas être le seul facteur d'intégration scolaire et sociale (Berthoud-Aghili, 2002 ; Ghosh et Abdi, 2004; Ship, 2005).

La prochaine section s'intéresse aux politiques de gestion de la diversité au Québec. Dans ce contexte, nous passerons nécessairement par un détour sur les idéologies et angles de perceptions actuelles sur la gestion de la diversité, avant de passer à une prise en compte plus pratique des politiques québécoises abordant l'intégration et le traitement de la diversité. Le rôle et la responsabilité de l'école et de l'enseignant étant soulevés dans le discours gouvernemental, une deuxième section formulera le fonctionnement scolaire et les recommandations ministérielles pour l'école québécoise. Ceci permettra de mieux situer la pertinence de l'étude au sein de son contexte idéologique et politique, tout en se dirigeant vers un problème de plus en plus précis.

1.1. Approches politiques sur la diversité au Canada et au Québec

À travers une consultation des textes ministériels¹, on s'aperçoit rapidement de différents besoins d'intégration des nouveaux arrivants dans une société qui se veut inclusive et ouverte à la diversité. Si des valeurs démocratiques d'accès, d'opportunité et de traitement égalitaire semblent être à la base de toute approche inter- ou multiculturelle, le droit à l'égalité recherchée ou instaurée normativement ne paraît pas une qualité suffisante d'une société se voulant inclusive (Ghosh et Abdi, 2004).

Les chercheurs, pédagogues et politiciens voient l'éducation comme véhicule d'arrimage d'idéaux et de valeurs: « *the problem in education is the representation of the norm in the image of the elite* » (*Ibid.*, p. 167). Une ouverture à la diversité, des attentes objectives et non pas stéréotypées et une discussion des relations interculturelles pour améliorer la cohésion et l'équité sociales, font donc objet des approches conseillées dans ce contexte. Les différentes attitudes liées à de tels questionnements s'inscrivent à des niveaux personnels, culturels et institutionnels (*Ibid.*, p. 68). Vécu à travers un questionnement pluridisciplinaire (psychologique, sociologique, anthropologique), le défi d'harmonisation et d'intégration peut être entrepris à partir de plusieurs principes, des approches diverses avec leurs positions idéologiques, politiques et pratiques et qui répondent respectivement aux questions « Quel savoir, quelle culture, quelles valeurs pour une société pluriculturelle? » (Abdallah-Pretceille, 1996).

Ainsi, le Canada a adopté une loi et une politique sur le multiculturalisme, s'occupant d'une reconnaissance et d'une participation égalitaire des minorités au devenir du pays (Gouvernement du Canada, 1988). Quant au Québec, celui-ci rejette l'idée d'un multiculturalisme qui amènerait encore au multilinguisme. La province se tourne vers un interculturalisme axé davantage sur le dialogue et l'harmonisation entre personnes et groupes d'origines culturelles différentes (Dasen, 2000, p. 10). Un tel angle de perception sociopolitique s'adresserait par la suite à tous les citoyens, cherchant à développer davantage des attitudes

¹ Les plans d'action et des politiques d'intégration à partir de 1992, c'est-à-dire des vingt dernières années, ont été consultés. Il s'agit de documents du Ministère de l'immigration et des communautés culturelles et du Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, ainsi que, dans une moindre mesure, de documents du gouvernement du Canada.

sociales, afin de faire évoluer la société. Selon Ouellet (1991; 2002), il n'est d'ailleurs pas suffisant de faire coexister, il faudrait que les individus entrent en négociation démocratique, afin d'arriver à une acceptation minimale de représentations et valeurs communes, se voulant alors « interculturels ». Les contenus de ces représentations de normes et valeurs et leur mise en pratique se doivent dès lors interrogées. Ils restent pourtant, à travers les différents écrits gouvernementaux, abstraits, ne proposant que des tendances figuratives pour une interaction et une accentuation sur des valeurs communes et un respect de différenciation, sans se questionner en profondeur d'une mise en pratique.

Bien que le multiculturalisme et l'interculturalisme aient régulièrement été mis en opposition, ces politiques sont pourtant fondées sur la même prémisse selon laquelle l'être humain a besoin de différentes affiliations qui lui confèrent que son caractère unique soit reconnu (Dussault dans Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006, p. 37). Si une approche interculturelle part d'une promotion de relations harmonieuses, promouvant un échange positif entre différentes cultures, amenant à un partage de valeurs, à un respect de l'autre et à une cohésion sociale, le multiculturalisme part plutôt d'une instauration d'égalité de droits et de chances, d'une cohabitation et d'un respect mutuel. Ainsi, les accents respectifs des deux approches révèlent des objectifs principaux pour faire face à une diversité croissante : on s'aperçoit d'un besoin de cohésion sociale et en même temps, de vouloir faire respecter la différence. Construit à partir d'objectifs similaires pour une balance entre droits à l'individualité et promotion pour une cohésion sociale, on pourrait argumenter que des tendances quant à ces politiques peuvent être dépitées. Il faudrait pourtant rester critique quant à leurs potentielles influences pour un traitement de la diversité en pratique (Nugent, 2006). Le contexte macrosocial québécois dans lequel s'insère cette recherche nécessite plutôt une description plus approfondie. Ainsi, les politiques de l'interculturalisme québécois en lien avec la variable linguistique permettent de mieux caractériser les choix politiques avec leurs critiques respectives.

1.2. Approches québécoises de la diversité et le facteur langagier

La variable linguistique semble être un élément-clé de l'approche interculturelle québécoise. Celle-ci cherche à promouvoir un échange et, par la suite, une communication

harmonieuse entre différentes cultures (Gouvernement du Québec, 1988; 1997; 1998; 2004). D'ici découlerait, comme on pourrait l'observer à travers plusieurs extraits de textes politiques, des échanges de vues, une ouverture, un respect, une compréhension et un relativisme de perception harmonique, qui semblerait être à la base de tout construit interculturel, « instrument essentiel de communication avec les Québécois de toutes origines » (*Ibid.*, 2004, p. 10). Le Québec opte donc avant tout pour la promotion de la langue française, afin de faciliter l'échange culturel : « l'acquisition de la langue contribuerait à faciliter leur intégration et à les sortir de leur isolement » (*Ibid.*). Le recours à d'autres langues n'est pas découragé dans les différents textes ministériels, mais semble plutôt un ajout ou encore un soutien, permettant avant tout aux nouveaux arrivants de se rapprocher de la culture francophone et du Québec (*Ibid.*, p. 13).

Ainsi, les langues d'origine semblent reconnues, mais le gouvernement n'encourage pas leur maintien en vue d'une « intégration » (*Ibid.*, p. 13). Plusieurs auteurs ont critiqué cette approche, parlant d'un Québec davantage assimilationniste, que l'on pourrait décrire comme suit:

les nouveaux arrivants devaient s'assimiler d'abord sur le plan culturel [...] en adoptant les valeurs, la langue, les mœurs du groupe noyau [...] puis développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et modifier leur identité en conséquence [...] l'assimilation civique était considérée réussie lorsqu'il n'y avait pas de conflits entre majorité et minorités sur des questions politiques, et que les immigrants s'engageaient, par leur participation, dans les affaires publiques de la société d'accueil. (Labelle et Dionne, 2011, p.3)

Le discours présenté sur le maintien et l'apprentissage respectif de la langue française est souvent critiqué, suite à des questionnements de contradiction de cette fixation par rapport à l'idée d'un Québec « fier de sa diversité [...] ouverte sur le monde » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 79). Si la francisation est introduite comme une méthode favorisant la communication entre différentes communautés culturelles (*Ibid.*, 2004), elle en est de même perçue comme une façon de vivre, élément prioritaire d'identité et de culture (Ship, 2005, p. 77). Cette idée revient à la fois au niveau sociétal ainsi que scolaire, c'est-à-dire à travers l'intégration des nouveaux élèves arrivés d'un autre pays (Gouvernement du Québec, 1998, p. 26). « Il importe que les établissements d'enseignement fassent partager [...] le patrimoine du Québec, son histoire, ses

valeurs et ses coutumes » (*Ibid.*). Une telle recommandation est souvent critiquée comme porteuse d'effets néfastes, comme l'a notamment indiqué Ship (2005). De tels argumentaires critiques devraient pourtant, eux aussi être relativisés, en sachant qu'une telle accentuation sur la culture d'accueil ne veut pas freiner le partage de cultures et de coutumes selon le gouvernement.

La reconnaissance de la spécificité francophone de la société d'accueil dans le contexte nord-américain est un axe majeur de l'approche qu'on doit favoriser pour intégrer les élèves immigrants et immigrantes. Par ailleurs, il importe, dans une approche inclusive, de mettre en évidence les apports multiples (dans les domaines de l'économie, de la culture, des arts, de la recherche, du sport, des langues, des religions et autres) de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine. (Gouvernement du Québec., 1998, p. 26)

Retenons ici que cet équilibre délicat entre ouverture envers l'autre et accentuation sur la propre culture demeure un sujet à discussion.

Une ouverture sur le monde et une fierté de la diversité amenant des valeurs démocratiques et un dialogue interculturel ainsi qu'une lutte contre la discrimination (*Ibid.*, 2004, p. 80) sont bien présentes dans le discours officiel du gouvernement du Québec. Le caractère unilingue de la province demeure pourtant très fondamental à travers ses politiques. Cette réalité amène plusieurs chercheurs à parler d'un manque de responsabilité pour ce qui est de la prise en compte de la culture de l'autre : la politique d'intégration scolaire paraît imposer particulièrement la francisation à tous les élèves. Le partage et l'ouverture à la diversité ne semblent obtenir qu'une priorité secondaire (Ghosh et Abdi, 2004 ; Ship, 2005). L'élément langagier demeurant en effet une variable importante d'admission et d'intégration québécoise, le plan d'action « des valeurs ajoutées, des intérêts communs » (Gouvernement du Québec, 2004) et les politiques d'intégration scolaire du Québec mettent davantage l'accent sur l'effort imposé à s'établir dans un monde francophone et muni d'une identité québécoise. Cette accentuation dérive certainement d'un désir de protéger un français menacé, une inquiétude compréhensible, amenant à un mécanisme défensif de protection linguistique (Mc Andrew, 2001; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Abumati-Trache et Ait-Said, 2008). Ainsi, et ceci semble être le raisonnement ministériel, l'enfant immigré ne peut être correctement intégré à la société

québécoise et y trouver sa place que s'il est apte à communiquer dans la langue officielle de la province.

En même temps, en présentant des critiques de différents auteurs par rapport aux politiques d'intégration québécoises, nous ne voulons pas donner l'impression que ces derniers ne s'intéressent pas à la réussite de l'intégration. En effet, les critiques de certains auteurs par rapport à un Québec assimilationniste doivent être nuancées. Un regard objectif sur sa propre culture et socialisation est par exemple proposé dans les politiques (Gouvernement du Québec, 1998, p. 2 ; Gouvernement du Québec, 2004). En outre, une inefficacité d'interventions ponctuelles pour une intégration à long terme est prise en compte, une promotion de rapprochement et l'instauration d'une image positive sont décrites, concernant « tous les élèves » (*Ibid.*, p. 24). Des valeurs démocratiques de tolérance et de respect sont censées être à la base de la société et enseignées à l'école. Des aides par rapport aux élèves « à risque » sont instaurées, et observées, en insistant notamment sur la recherche scientifique à propos des effets des classes d'accueil. Encore, la formation initiale et continue des enseignants est questionnée par le gouvernement, cherchant à développer des attitudes d'ouverture et des habiletés pédagogiques. Une stratégie de représentation proportionnelle du personnel scolaire selon les différentes origines ethniques est reconnue (*Ibid.*). Une telle stratégie semble en effet en congruence avec les aperçus scientifiques, affirmant que le rôle de l'enseignant est primordial afin qu'une harmonisation en classe puisse s'établir (Akkari, 2006 ; Sleeter, 1992).

Finalement, l'actuel plan d'action québécois « La diversité : une valeur ajoutée » (Gouvernement du Québec, 2008) paraît encore s'orienter clairement vers une approche d'harmonisation et d'échange, utilisant entre autres des stratégies de sensibilisation, d'un discours interculturel et d'un accès équitable pour tous. Le rôle de l'éducation y est en même temps davantage vu comme moyen de sensibilisation au racisme et à la discrimination, afin de favoriser une harmonie entre différentes communautés ethnoculturelles et de valoriser la diversité et le pluralisme (Potvin et Carr, 2008).

L'échange et l'harmonisation forment ainsi le cœur de ce discours ministériel d'intégration scolaire et sociale. Nous aimerions rappeler au lecteur les missions principales de

l'école québécoise qui sont celles de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Gouvernement du Québec, 1997 ; 2001). Or, une telle harmonisation passe nécessairement par le biais de l'école, responsable d'une socialisation secondaire, permettant d'introduire un individu déjà socialisé à de nouveaux secteurs de la société (Berger et Luckmann, 1996). La mission de socialisation incorpore donc ces questionnements quant au traitement de la diversité et une intégration scolaire et sociale de personnes issues de l'immigration, avec des possibles repères culturels différents de celles de la société d'accueil. Il devient dès lors la responsabilité de l'école de favoriser un processus d'apprentissage et de familiarisation avec des rôles, normes et valeurs scolaires et sociales, « pour apprendre à mieux vivre ensemble » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 3). La mission de socialisation du ministère de l'éducation se définit alors comme suit :

dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (*Ibid.*).

Si la socialisation peut depuis un tel regard être interprété par sa focalisation sur une simple harmonisation affective individu – société, ce rapport dialectique semble pourtant aller plus en profondeur, s'alignant encore vers une éducation à des normes et valeurs pour un agir en société (*Ibid.*) et par la suite un rapport de l'individu au savoir et à l'apprentissage (Lenoir, 2009). La socialisation peut de plus être implicitement liées aux autres missions de l'école québécoise et se doit une condition essentielle pour une favorisation de la réussite scolaire.

Des études scientifiques internationales se sont par la suite intéressées à la socialisation, notamment pour ce qui est de son importance et des possibles conséquences et difficultés pour l'individu et la population immigrante. D'autres études peuvent être constatées, témoignant de contenus de rôles, normes et valeurs spécifiques à une culture scolaire, mais qui ne proposent dans une moindre mesure un regard holistique de ces pratiques et de leur mise en place. Avant

d'arriver pourtant à une description de tels résultats de recherches, un éclaircissement des mesures d'intégration scolaire et sociale en classe d'accueil doit être réalisé.

1.3. Mesures politiques d'intégration à l'école québécoise – la classe d'accueil

Pour ce qui est du fonctionnement d'intégration des nouveaux élèves immigrants, les politiques québécoises distinguent entre plusieurs mesures qui permettraient, selon le cas de l'élève, d'entreprendre un processus d'intégration facilité (Gouvernement du Québec, 1998). Une telle intégration est d'abord linguistique, le français facilitant une grande partie des apprentissages. L'intégration a d'autant plus une composante pédagogique « exigeant la mise à niveau de l'élève dans les matières scolaires, quand cela est nécessaire, et son classement approprié » (*Ibid.*, p. 19). Finalement, l'intégration scolaire devrait comprendre une dimension sociale, impliquant selon le gouvernement québécois l'établissement de liens significatifs avec la société d'accueil, « l'apprentissage de valeurs, de normes et de référents culturels de cette société » (*Ibid.*). Afin d'offrir une meilleure intégration, le système d'éducation québécois propose différents modèles organisationnels d'insertion. Il y a les classes de francisation (leçons spéciales pour les nouveaux arrivants, mais qui fréquentent une classe ordinaire) et les classes semi-ouvertes (fréquentation de plusieurs leçons avec une classe ordinaire dans plusieurs matières scolaires). Instaurées à la fin des années 1960, les classes d'accueil (fermées) constituent ici des classes de nouveaux arrivants apprenant le français en mode intensif et faisant face à la nouvelle culture. En effet, l'organisation de classes d'accueil fermées dépend notamment du contexte régional et du nombre d'élèves nouvellement arrivés (De Koninck et Armand, 2012a; 2012b), faisant en sorte que certaines Commissions scolaires ont mis en place des modèles hybrides où des élèves immigrants sont intégrés au cas par cas en classe régulière, dépendant notamment de leur prérequis de la langue française, de leur niveau académique et des possibles retards scolaires à combler (Allen, 2006; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010) et ceci que ce soit au primaire ou au secondaire. Le modèle de classes fermées constitue pourtant encore aujourd'hui le modèle d'intégration scolaire principal du Québec. Les élèves de ces classes sont nouvellement arrivés et ont des origines culturelles et linguistiques différentes de celles de la société d'accueil. Ils

doivent ainsi en quelque sorte être resocialisés avec vigilance et en tenant compte de l'histoire culturelle et sociale du jeune :

il demeure que la classe ordinaire représente une étape capitale du processus d'intégration des élèves immigrants [...], ces élèves font face, dans le contexte de cette classe, à des défis plus importants qui conditionnent la poursuite de l'intégration, comme celui de réussir ses apprentissages dans les différentes matières, de développer son autonomie ou de s'adapter [...] Par conséquent, on prendra les moyens nécessaires pour procéder, dès que possible, à une intégration progressive de l'élève dans la classe ordinaire, sachant que l'enseignant ou l'enseignante de classe d'accueil ne peut assumer l'entière responsabilité de son intégration linguistique et socioscolaire [...]. L'intégration en classe ordinaire ne doit donc pas être brutale, elle doit se faire avec mesure et discernement, ce qui exige de la souplesse. (Gouvernement du Québec, 1998, p. 19-20)

Si l'objectif principal des classes d'accueil demeure l'apprentissage du français pour intégration et une réussite scolaire dans les classes régulières par la suite, l'intégration du système scolaire et la familiarisation culturelle ne se doit ainsi pas écartée d'une telle volonté d'organisation des classes d'accueil. Deux compétences sont ainsi proposées à l'accueil au primaire dans le programme de formation, à savoir : « interagir en français » et « se familiariser avec la culture de son milieu » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 111).

L'élève est amené à associer l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture francophone. Cela facilite son contact avec les francophones et l'amène à se familiariser avec les différents aspects de la culture de la société québécoise et à les mettre en relation avec des éléments de sa propre culture dans un esprit d'ouverture, de respect et de réciprocité. [...] Au début du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève ne connaît pratiquement rien des particularités sociales et culturelles de son nouveau milieu. Il prend progressivement conscience de l'importance des règles de vie en société et il est incité à prendre une part de plus en plus active à l'organisation de la vie en classe et de l'école. (*Ibid.*, p. 114)

La socialisation, l'une des trois missions fondamentales de l'école québécoise, semble ainsi étroitement liée à la responsabilité d'une intégration scolaire et sociale à l'école. Elle semble en outre un garant pour la réussite scolaire des élèves, ce qui est particulièrement soulevé dans un contexte d'immigration récente comme auprès d'élèves en classes d'accueil. Le gouvernement soulève encore que « l'élève partage les valeurs propres à la communauté à laquelle il appartient. Ces valeurs [...] peuvent entrer en contradiction avec celles de la société

québécoise » (*Ibid.*). Les pratiques de socialisation en classes d'accueil doivent ainsi être interrogées davantage d'un point de vue scientifique. Pourtant, avant de se diriger vers une revue d'écrits scientifiques concernant une telle socialisation en contexte scolaire, nous passons à une synthèse des arguments sociodémographiques et politiques appuyant l'importance de s'intéresser à un tel objet de recherche.

1.4. Synthèse du contexte sociopolitique

En guise de résumé, retenons que les différentes approches et mesures politiques témoignent de l'importance de faire face à une diversité croissante et à une intégration scolaire et sociale réussie des élèves nouvellement arrivés. La responsabilité de l'école face à la prise en compte de la diversité relève clairement des textes ministériels, la définition d'un rôle d'intégration se doit assumée par la mission de socialisation, mais dont l'explicitation des normes et valeurs discutées demeure relativement flou. Le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois, avec leurs avantages et leurs limites respectives, ont notamment permis d'introduire les volontés et besoins de respect de la différence et de cohésion sociale. Sans perdre de vue avec l'objet de recherche, rappelons encore que les différentes approches du traitement de la différence varient selon le contexte : si une mise en pratique interculturelle risque de cacher implicitement une perspective assimilationniste (Rachédi, 2008), une hiérarchisation implicite des cultures, le multiculturel vise à instaurer une équité sociale sous forme de cohabitation, qui elle, est souvent critiquée par rapport au manque de communication qu'elle provoque. L'interculturalisme est censé favoriser l'interaction dynamique plutôt que la cohabitation et le repli identitaire (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006, p. 37), en voulant s'ajuster aux nouvelles réalités sociales (Roy, Legault et Rachédi, 2000, p. 103). En effet, du fait que l'interculturalisme n'est pas défini explicitement dans les lois et documents ministériels (Labelle et Dionne, 2011, p. 30; Lenoir et Lenoir-Achdjian, à paraître), l'on peut encore se questionner sur le rôle d'un relativisme par rapport à la variable culturelle en contexte québécois, amenant selon son absence ou son degré de présence à une formation de sous-groupes ou à une centration sur les valeurs de la culture dominante (Roy, Legault et Rachédi, 2000, p. 103). Si l'accent sur la variable linguistique semble mis de l'avant dans les politiques de

l'interculturalisme québécois, un discours sur le respect de la diversité n'est pourtant pas écarté. Ainsi peut-on se questionner comment une prise en compte de la diversité véhiculée depuis ces discours politiques s'opérerait en classe. Pourtant, peu d'études se sont interrogées d'une manière directe et explicite à ce sujet, notamment pour ce qui est de la socialisation et des pratiques en classes d'accueil. Le recours au fonctionnement des classes d'accueil indique finalement l'urgence de s'occuper d'une telle diversité et de faire face aux difficultés d'intégration et conflits surgissant chez les élèves nouvellement arrivés.

Il faudrait donc rendre compte des difficultés et conflits des nouveaux arrivants et de l'école québécoise pour une intégration de qualité, cibler les besoins et défis d'une socialisation à l'école en contexte d'immigration. Dans la prochaine partie, le contexte socioscolaire et l'état des connaissances scientifiques sont davantage présentés pour ce qui est de la problématique d'intégration d'élèves immigrants, particulièrement en contexte scolaire.

2. LE CONTEXTE SOCIOSCOLAIRE

Si les politiques québécoises s'intéressent à une éducation interculturelle prônant d'abord une harmonisation de différentes communautés culturelles, un vivre ensemble interpellant les groupes majoritaires et minoritaires (Kanouté, 2003 p. 5), une prise en compte de la diversité devrait par la suite se dérouler tant sur un niveau politique, institutionnel et pour ce qui est du quotidien en classe. Il ne semble pourtant pas suffisant de se baser sur les balises politiques afin de démontrer l'importance d'un objet à étudier. Dans la partie suivante, l'état des connaissances en recherche sera présenté, venant appuyer la nécessité d'entreprendre une étude des pratiques de socialisation en classe.

Dans ce contexte, une recension d'écrits² a été entreprise, afin de mieux pouvoir situer la connaissance scientifique pour ce qui est de l'intégration des élèves immigrants et des pratiques

² La recension a été menée à partir des bases de données ERIC, FRANCIS, PsycINFO et Academic Search Complete en utilisant plusieurs mots-clés (*integration, immigrant et academic achievement*); (*socialization, immigrant et classroom*); (*école et socialisation*). La base de données ERUDIT a aussi été utilisée à partir de mots-clés tels que (*intégration sociale et accueil*), (*acculturation, apprentissage social et Éducation*), (*acculturation et socialisation scolaire*). Les critères de rétention étaient le lien avec l'école, l'éducation et le travail des enseignants (en classe) en axant davantage sur les recherches empiriques, celles menées au Québec et présentant un lien avec

scolaires mises de l'avant quant à ce sujet. La recension des écrits a ainsi fait déceler que la majorité des recherches s'intéresse aux difficultés rencontrées suite à un vécu déclaré par les élèves et les parents. En effet, une grande partie de recherches analysant les politiques gouvernementales québécoises mises de l'avant précédemment reprochent à ces mesures une conceptualisation de l'intégration d'une manière à ce que les immigrants soient « *the objects rather than the subjects of integration. That is, these policies seem to conceptualize the host society and language as the location or destination of integration rather than locating integration in the newcomers themselves* » (Allen, 2006, p. 252). Paradoxalement, on pourrait argumenter qu'une grande partie des recherches s'intéressant dès lors aux conceptions, bénéfices et défis d'intégration des élèves immigrants, tendent à décrire l'environnement scolaire comme un système externe, voire une mécanique, un objet et non pas un sujet, involontairement inaltérable par rapport à des défis d'intégration scolaire et sociale.

Pourtant, un grand nombre de recommandations ministérielles et scientifiques proposent de réfléchir davantage sur les interventions éducatives potentielles en interaction avec l'élève et l'environnement scolaire et sociale, passant avant tout par une dialectique individu – société à laquelle s'intéresse la socialisation. Si la présentation des politiques a permis de constater que différentes recommandations ont été mises en place, les recherches continuent de s'intéresser aux vécus des élèves immigrants, de leurs parents et pairs. Il n'y a, pour l'instant, que peu d'études qui partent du point de vue des enseignants et des leurs interventions en classe. Pourtant, une partie de recherches retenue suite à notre recension d'écrits s'intéresse au point de ces praticiens, de leur pratique et de la socialisation en classe.

Ainsi, nous débutons dans un premier temps une discussion des recherches partant des difficultés et besoins des nouveaux arrivants pour focaliser par la suite notre regard envers les écrits qui se sont intéressés aux enjeux plus spécifiques en contexte scolaire.

l'immigration. En tout, 58 recherches (excluant les doublures) ont été retenues préalablement pour une lecture plus approfondie.

2.1. Le processus de construction identitaire de l'enfant immigrant – le besoin d'appartenance et de différenciation

Sans devoir passer directement par une conceptualisation de la construction identitaire, le recours aux recherches indique clairement différentes difficultés et adaptations douloureuses des nouveaux arrivants. Ainsi peut-on arriver à parler de difficultés d'acculturation accompagnées du processus migratoire, ou même de crises identitaires des individus (Roy, Legault et Rachédi, 2000). Ces aspects seront conceptualisés dans le deuxième chapitre. Afin de garantir une bonne compréhension du lecteur, quelques précisions s'imposent pourtant dès maintenant.

Ainsi, le psychologue Jean-Claude Métraux (2011) décrit l'enfant immigrant comme pris entre deux mondes, celui de sa culture d'origine (implicitement, celui de la socialisation primaire par ses parents) et celui de la socialisation par la société d'accueil et l'institution de l'école. Cette tension de l'individu a aussi été exploitée à travers un grand nombre de recherches à travers le monde que nous documenterons dans cette section.

Partagé entre son milieu d'appartenance d'origine et la société d'accueil, l'immigrant peut faire face à des chocs culturels et des crises identitaires, éléments donnant notamment naissance à une remise en question et au développement de stratégies identitaires. Des recherches, notamment les travaux de Berry (1997) et de Camilleri (1989; 1990 ; Camilleri et Malewska-Peyre, 1997), ont conceptualisé des difficultés vécues durant leur intégration dans de nouveaux environnements. La dénomination des résultats de recherches décrivant de telles stratégies identitaires selon le contexte nous semble ici pourtant moins pertinente. Comme nous nous intéressons dans ce mémoire à la socialisation par l'environnement-école, nous retirerons plutôt ici que la distinction des différentes stratégies se fait suite à un processus identitaire d'appartenance et de différenciation par l'individu et par rapport à son environnement. Par la suite, l'apparition de crises identitaires et le recours à des stratégies respectives dépendent de l'accueil du nouvel arrivant, des degrés de sentiments d'appartenance et des possibilités de pouvoir se distinguer. L'humain, tout en cherchant à se différencier, a besoin d'un groupe où il se sent chez lui (Gohier 1993, p.28).

Un projet d'immigration amenant à un processus de remise en question des valeurs peut ainsi s'occuper de tensions identitaires douloureuses. Phinney et ses collaborateurs (Phinney, 1996 ; Phinney, Ferguson et Tate, 1997; Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts et Romero, 1999) parlent d'un questionnement du jeune immigrant sur son identité ethnique et qui influencera encore fortement l'estime de soi: « *once ethnic identity is achieved, minority youth tend to enjoy higher self-esteem, better relations with parents and peers and more positive views of their own and other ethnicities* » (Phinney, 1996, p. 187). Selon la recherche de Phinney, Horenczyk, Liebkind et Vedder (2001), un contexte de développement d'une forte identité ethnique, en congruence avec une forte présence d'une identité nationale (c'est-à-dire de la société d'accueil) serait le plus propice pour faire face à une adaptation de l'individu immigrant et qui ne menacerait pas son bien-être.

Ainsi, l'environnement est un élément-clé quant à la qualité d'intégration du nouvel arrivant. Des difficultés d'acculturation et crises identitaires surgissent avant tout suite à la rencontre des nouvelles coutumes, normes et valeurs³ et dépendamment de l'environnement en provoquant des sentiments d'appartenance et de différenciation. Comme l'ont documenté un grand nombre de recherches, l'école et la société d'accueil constituent des agents de socialisation principaux et la place qui y est accordée pour l'individu influencera par la suite les sentiments de l'élève nouvellement arrivé.

De plus, en faisant recours à des méthodes quantitatives ou qualitatives, un grand nombre de travaux psychologiques, notamment ceux de Phinney et de ses collaborateurs (*Ibid.*; Phinney, 1996; Phinney *et al.*, 1997; Roberts *et al.*, 1999) et ceux de Camilleri (Camilleri, 1989 ; 1990 ; Camilleri et Malewska-Peyre, 1997), cherchent à mieux connaître la construction identitaire de l'immigrant. Ils s'intéressent au bien-être du jeune face à son environnement et par conséquent, ses choix d'action et de réaction face à une confrontation à un nouveau milieu social.

³ De manière générale, nous définissons une norme comme une attente d'un comportement social généralisé (Habermas, 1981a, p. 127). Celle-ci est ainsi le critère de différentes valeurs culturelles et sociales (*Ibid.*, p. 133), attitudes fondamentales qui influencent de manière explicite ou implicite les attitudes et comportements face à une action. Les règles, quant à eux, se réfèrent à l'explicitation intersubjective d'une position à suivre quant au respect d'une valeur et norme. Selon Habermas, qui part des théories de Wittgenstein (*Ibid.*, 1981b, p.34), agir face à une règle signifie prendre position par 'oui' ou 'non' face à un comportement guidé par une règle.

En effet, un grand nombre de recherches se sont penchées sur l'environnement scolaire dans lequel vit l'élève immigrant, et ceci avant tout à partir d'entrevues ou de questionnaires. Ceux-ci ont servi à mieux connaître les besoins et le bien-être de différents agents dans un environnement particulier, tel que l'école dans la recherche de Steinbach (2010a; 2010b).

Il semble donc y avoir un grand intérêt au sein de la communauté scientifique pour une problématique de l'intégration des jeunes immigrants. Ces recherches s'intéressant au vécu des élèves immigrants, à leurs besoins et défis d'intégration, une grande importance d'action a été accordée à la société d'accueil et aux institutions, ce que les différentes recommandations et débats politiques avaient déjà annoncé préalablement. L'importance particulière accordée à l'école nous amène maintenant à poser un regard plus poussé sur les recherches à propos de cette institution, en constatant que le vécu d'adaptation et d'intégration y prend une place majeure.

2.2. Description des difficultés rencontrées à l'école

Comme nous venons de l'annoncer, un grand nombre de recherches a confirmé une difficulté d'adaptation face à la socialisation à l'école, notamment vécue par les élèves immigrants et problématisée à la suite des concepts sociologiques de «double socialisation» (Hohl et Normand, 1996 ; Piquemal et Bolivar, 2009 ; Verhoeven, 2005), de resocialisation (Durkheim, 1922), et sur le plan de la psychologie sociale, des difficultés de transculturation (Vasquez, 1992 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) et choix d'acculturation (Berry, 1997) ou encore des chocs culturels et crises identitaires avec leurs stratégies respectives (Camilleri, 1989 ; 1990 ; Camilleri et Malewska-Peyre, 1997).

Pour sa part, l'idée de « resocialisation » affirmerait un besoin d'assimilation à la société d'accueil. Pourtant, la recherche a montré que l'humain a besoin d'un sentiment d'appartenance et de différenciation par rapport à un/des groupes, liés encore aux concepts exploités plus tard d'identité sociale et personnelle (Kastersztejn, 1981 ; Taboada-Leonetti, 1981). Dans cette partie, les acquis scientifiques concernant un tel phénomène de double socialisation seront brièvement présentés, en se penchant davantage sur le rôle que jouerait l'école, le contexte pour l'enfant immigrant et les effets respectifs. Nous constatons en effet qu'un grand nombre de recherches

s'intéresse à l'interaction entre l'école et la famille et aux problèmes rencontrés à l'école par le jeune suite à des conflits de valeurs. On passe souvent par des analyses des sentiments d'appartenance du jeune face à ces différents milieux ou encore, à des comparaisons des milieux de socialisation (les valeurs de l'école et la famille) avec les effets conséquents pour le jeune. Un autre type de recherches s'intéresse aux difficultés du jeune immigrant en passant par son sentiment d'appartenance par rapport à ses camarades de classe ou encore, par des perceptions des élèves de la société d'accueil par rapport aux élèves immigrants. En passant tous les deux par des descriptions des difficultés d'acculturation des élèves immigrants, ces deux types de recherches méritent d'être considérés, afin de mieux cibler notre objet de recherche.

2.2.1. Conflits d'appartenance à l'école et discrimination par les camarades de classe

Il existe en effet un grand nombre de recherches indiquant des effets discriminatoires auxquels doivent faire face les jeunes immigrants (Steinbach et Grenier, 2013; Steinbach et Lussier, 2013; Xavier de Brito et Vasquez, 1998; Zine, 2001). Pour ce qui est du terrain scientifique au Québec, la recherche qualitative de Lafortune et Kanouté (2007) compare le vécu scolaire et identitaire d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération. Suite à dix entretiens semi-dirigés, aucune différence majeure entre la première et la deuxième génération n'a été soulevée. Ceci est expliqué en partie par l'image négative de la communauté haïtienne à Montréal. Les auteures concluent à un besoin de reconnaissance et de respect de ces jeunes, enfermés dans une image collective stigmatisée. Ils peuvent donc conclure qu'« il y a lieu que l'école est un milieu de vie qui doit promouvoir et pratiquer l'équité et le “vivre ensemble” [...] en surveillant le phénomène de clarification pour éviter qu'il ne dérive en repli identitaire » (*Ibid.*, p. 66).

La recherche de Steinbach (2010a), se penchant sur les perceptions d'adolescents québécois à l'aide d'entrevues de groupe, décrit le discours assimilatoire de ces jeunes. Une ségrégation administrative entre les élèves nouvellement arrivés et les élèves québécois de souche semble empêcher le développement d'un meilleur contact interculturel et une ouverture des élèves à la diversité. Le besoin d'un vivre ensemble pour atteindre une meilleure cohésion sociale semble à nouveau mis en lumière par cette étude.

En s'intéressant au vécu de jeunes adolescents immigrants, Steinbach (2010*b*) tente de mieux connaître les expériences du processus d'intégration dans une école secondaire québécoise à faible densité d'élèves immigrants. Des entrevues ont été menées avec quinze participants. Ces expériences donnent notamment un aperçu d'une isolation, d'une inauthenticité de l'apprentissage du français en classes d'accueil 'fermées'. Ils confirment la perception d'une ségrégation entre élèves d'origine étrangère et ceux de la société d'accueil. Toutefois, depuis un tel angle d'entrée, le rôle de l'enseignant dans sa pratique effective et par rapport à une intervention prévenant aux difficultés des élèves immigrants n'y est peu documenté.

On constate d'autant plus que la majorité des recherches trouvées se penche sur l'analyse d'une population adolescente. Rares sont ici les recherches qui ciblent le vécu des enfants du primaire. Parmi celles-ci, la recherche quantitative de Kanouté (2002) semble montrer que les élèves immigrants du primaire ne se sentent pas nécessairement exclus par rapport aux autres et ne ressentent pas des effets discriminatoires dirigés envers eux. On peut ainsi se questionner si ces différences entre les perceptions des élèves du secondaire et du primaire étaient influencées par le protocole de recherche ou bien par des caractéristiques liées à l'âge des participants et au type de prise en charge par l'institution scolaire. Selon Xavier de Brito et Vasquez (1998), des actes de violence se passent plutôt au niveau du secondaire. En même temps, les besoins de cohésion et de respect de la différence ont été exploités à travers différentes recherches et textes ministériels présentés auparavant, tant sur le terrain québécois qu'international, aussi bien pour l'école primaire que pour le secondaire. Toutefois, ces besoins de cohésion et de respect de la diversité demeurent souvent des recommandations pour une pratique pédagogique. Selon Lafortune et Kanouté (2007), il s'agit d'amener à la fois une cohésion sociale et un vivre ensemble ouvert à la différence en surpassant les discriminations et en proclamant le respect. La recherche mixte de Dion-Lafrance (2011) indique encore une influence du climat institutionnel, des actions institutionnelles, sur les interactions interculturelles en milieu universitaire.

Ce sont justement les actions amenant à une cohésion et un respect de la différence qui mériteraient d'être davantage examinées. Parlant du vécu en classe au primaire, il semble que de

telles actions passent souvent inaperçues à travers un quotidien de socialisation (Vasquez, 1992 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Peu de recherches ont analysé jusqu'à présent de façon plus précise comment une socialisation opère directement en classe. Comment l'école en tant qu'agent socialisateur, s'occupe-t-elle donc à favoriser l'instauration de telles normes et valeurs, liées au besoin d'appartenance et, en même temps, au besoin de reconnaissance de la différence ? Avant d'arriver aux acquis scientifiques de ce phénomène, il s'agit de passer obligatoirement par un deuxième type de recherches, intéressées à la description des effets potentiels de la double socialisation sur le vécu scolaire et les possibilités de s'y affronter.

2.2.2. Difficultés, double socialisation à l'école et la possibilité d'intervenir

Outre les difficultés rencontrées auprès des camarades de classe, plusieurs recherches décrivent des difficultés des élèves immigrants à s'adapter aux nouvelles normes et valeurs scolaires. Pour décrire de tels phénomènes d'inadaptation, de transculturation ou encore de double socialisation, l'interaction entre les différents agents de socialisation des jeunes immigrants avec leurs effets a été assez bien documentée, se penchant encore sur les répercussions sur le parcours scolaire des jeunes et l'estime de soi.

Dans une recherche ethnographique, Xavier de Brito et Vasquez (1998) ont étudié l'interaction entre les univers de socialisation de jeunes adolescents de deux collèges à Paris, avec l'objectif de comprendre comment les normes, les valeurs et les représentations développées se répercutent. On constate un double mouvement de rejet et de rapprochement entre les univers de socialisation famille – école. Une cohérence entre les instances familiales et l'école peut, selon ces résultats, encore avoir des conséquences positives sur les résultats scolaires des jeunes, sans cependant laisser inaperçue l'influence que peut porter la socialisation par les pairs et le quartier.

La recherche qualitative par entrevues individuelles de Verhoeven (2005), à propos des trajectoires scolaires et biographiques d'élèves belges et anglais du secondaire, confirme partiellement un modèle classique, opposant d'une part assimilation culturelle et réussite

scolaire, et d'autre part, des parcours scolaires difficiles et une non-assimilation ou « ethnicisation ». Allant plus loin, des postures identitaires complexes des jeunes immigrés du secondaire belge sont décrites, montrant

la possibilité de développer des stratégies identitaires “gagnantes” dans la sphère scolaire sans perdre le soutien familial [...] en appelant aux capacités des sujets à développer des compétences réflexives. (*Ibid.*, p.112-113)

Le rôle de l'école est à nouveau soulevé. Elle peut, selon l'intervention scolaire, amener à un bien-être et une autonomie, contrairement à des difficultés de double socialisation.

La recherche de Qribi, Courtinat et Prêteur (2011) nous semble en effet confirmer davantage les difficultés des élèves par rapport à des conflits d'appartenance et de double socialisation. Elle rajoute du poids par rapport à la responsabilité d'action de l'école, qui, selon ses façons d'agir, influence tendanciellement le bien-être de l'élève. Les chercheurs y ont analysé les différentes orientations identitaires manifestées par des jeunes de 18 à 25 ans issus de l'immigration maghrébine en France. Cette recherche quantitative, dont les données provenant d'un questionnaire (N=120) ont été soumises à des analyses multivariées, amène à une distinction de plusieurs profils d'élèves suite à des formes d'expériences socioéducatives, familiales et scolaires et des modalités d'orientation identitaire différenciées (*Ibid.*). En effet, cette distinction de quatre profils conduit à proposer un lien entre l'expérience à l'école, les expériences socioéducatives et la famille et l'estime de soi du jeune. Une expérience scolaire difficile et un relâchement des traditions familiales amèneront plutôt à une estime plus ou moins positive. Une expérience scolaire éprouvante, avec une éducation familiale rigide, apparaît significativement plus souvent avec une estime plutôt faible. Pour ce qui est de ce dernier profil, il semble s'agir d'une souffrance face à une « double condition familiale » (*Ibid.*, p. 698). Selon les auteurs, ces premiers profils se font marquer par une assimilation, respectivement une différenciation « conformante ». Le troisième profil se caractérise par une éducation familiale traditionnelle et rigide et une expérience scolaire positive, en combinaison avec une estime positive. Il s'agirait ici d'une différenciation « individuannte », majoritairement de jeunes hommes, attachés à leur culture et religion d'origine et qui éprouvent un intérêt pour la politique, souhaitant défendre les intérêts musulmans. Ce groupe reflète en effet une dynamique de

personnalisation, tout comme le dernier profil. Comme « assimilation individuannte » (*Ibid.*) se définirait ici un groupe avec une forte estime de soi, majoritairement des filles à la fois pratiquantes de la religion et modernes, avec une structuration familiale souple et une expérience scolaire très positive.

Ces données amènent par la suite à plusieurs constats. Les différentes recherches, certes menées dans des contextes différents, ont étayé l'hypothèse de l'impact de l'interstructuration de l'éducation familiale et de l'expérience scolaire sur les orientations identitaires de ces jeunes immigrants. D'autant plus, s'agit-il d'un « message aux éducateurs sur l'importance d'une expérience scolaire positive au sein de groupes immigrants » (*Ibid.*, p. 698). Encore,

inattendue, l'alliance entre traditionalisme, rigidité environnementale et expérience scolaire positive est un fait qui mérite explication. L'enracinement culturel paraît ici compatible avec l'investissement de la société d'accueil et de l'institution scolaire perçue comme outil de promotion sociale. Le jeune [...] construit sa propre expérience [...] le rapport aux origines ne s'inscrit pas dans une dynamique de contre-acculturation [...] les adolescents d'origine maghrébine investissent l'école comme un moyen de reconnaissance sociale. (*Ibid.*, p. 699)

Une expérience scolaire positive, combinée avec une socialisation parentale « traditionnelle » semble donc tout à fait possible. Selon un article Vatz Laaroussi (2007) mettant notamment en lien des résultats de deux recherches préalables sur la transmission culturelle et la réussite scolaire de jeunes immigrés en correspondance avec la famille

ni le pays d'origine, ni le niveau scolaire des parents n'ont à eux seuls une influence déterminante sur les processus de transmission intergénérationnelle et de résilience des jeunes. Par contre, ces éléments orientent parfois les dynamiques en jeu et surtout entraînent des modalités diverses dans les transmissions de l'histoire et de la mémoire familiale ou encore dans l'accompagnement de la réussite scolaire des jeunes. (*Ibid.*, p. 1)

L'effet d'une double socialisation semble pouvoir conduire à dévalorisation implicite de la culture d'origine et de la famille ou encore à une double marginalisation (Métraux, 2011), à une tension entre valeurs parentales et valeurs scolaires (de la société d'accueil) et à une estime négative dépend largement de l'expérience scolaire. En même temps, une identité ethnique positive peut amener de plus fortes chances de réussite scolaire (Bennett, 2006 ; Hohl et

Normand, 1996; Piquemal et Bolivar, 2009 ; Vatz Laaroussi, 2007; Verhoeven, 2005; Portes, 1999).

Nous pouvons retenir de ces recherches que les élèves nouvellement immigrés risquent de devoir faire face à un conflit de double socialisation, même si un tel constat est à relativiser selon certains (Kanouté, 2002 ; Sabatier, 1999). Un sentiment de devoir choisir entre deux univers distincts semble en être la conséquence et peut influencer l'estime du jeune et sa réussite scolaire. En même temps, ceci n'est pas toujours le cas. Verhoeven (2005) propose le développement de compétences réflexives et la recherche de Qribi, Courtinat et Prêteur (2011) indique encore que des cas où le jeune construit sa propre expérience existent, ne s'inscrivant pas dans une dynamique de contre-acculturation. Il faudrait se pencher à analyser davantage sur l'interrelation et les possibles collaboration école – famille – communauté, afin de s'assurer d'une non-dévalorisation de l'environnement familial et d'une cohérence des valeurs de socialisation de différents agents interagissant pour une socialisation de l'enfant, comme le précisent encore dans une argumentation similaire les écrits recensés précédemment. Pour ce faire, il s'agit de se questionner d'abord sur les pratiques mises en place, les dynamiques de socialisation en classe et auprès d'élèves immigrants.

Comment l'école pourrait-elle aider le jeune immigrant, faisant face à des conflits d'appartenance et des discriminations si elle risque en même temps d'être sur le terrain coupable d'effets de conflits de valeurs, difficiles à surmonter et douloureux ? Les possibilités d'intervention rejoignent notamment des concepts d'identité (sociale et individuelle), que l'on développera plus tard. Peu de recherches ont analysé jusqu'à présent de façon plus précise comment les pratiques de socialisation liées à une telle problématique de possibles conflits de valeurs, avec leurs interventions potentielles, s'opèrent directement en classe. Comment l'école, en tant qu'agent socialisateur, s'occupe-t-elle donc de favoriser l'instauration de telles normes et valeurs, liées au besoin d'appartenance et, en même temps, au besoin de reconnaissance de la différence ? Dans la prochaine section, nous ferons état des connaissances et recherches actuelles sur ce plan.

2.3. Gestion de la diversité et socialisation par l'école en milieu multiethnique

L'importance de la responsabilité de l'institution-école en tant que facteur de socialisation surgit d'un grand nombre de recherches.

Contribuer au mieux-être des enfants et des adolescents placés dans un contexte de double socialisation [...] l'avènement de l'indépendance morale chez l'individu suppose que celui-ci émerge comme sujet, porteur d'une identité. Cette émergence du 'Je' n'est possible que dans et par les relations avec les autres, à travers un processus dit de socialisation. (Hohl et Normand, 1996, p. 41)

Des recommandations ont pu être données, notamment par des analyses de l'interaction entre des environnements du jeune (les agents de socialisation tels que la famille, les pairs et l'école) ainsi que par des questionnements du vécu et de l'identité du jeune immigrant. D'autres recherches s'intéressent au climat scolaire, relevant des difficultés d'intégration et des sentiments de discrimination. En effet, si à travers des recherches préalables, une socialisation à visée thérapeutique⁴ fut souvent survalorisée selon les auteurs d'une recension d'écrits (Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach, 2008), nous constatons pourtant que peu de travaux scientifiques se sont penchés sur les pratiques d'enseignement.

Moins de recherches ont analysé l'articulation des valeurs et normes par l'école et l'enseignant en vue d'une meilleure gestion de la diversité et d'une intégration du nouvel arrivant. La présente partie propose de donner un aperçu de quelques recherches à propos de la gestion de la diversité et de la socialisation scolaire en milieu multiethnique.

Plusieurs études s'intéressant à instaurer des perceptions et actions liées au vivre ensemble ou à la reconnaissance de la diversité relèvent de projets à court terme. Critiquées pourtant pour le manque d'efficacité quant au changement de valeurs à long terme (Sleeter, 1992; Sleeter et Grant, 2009 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), ces études nous semblent moins intéressantes pour notre recherche. Celle-ci se veut axée davantage sur les valeurs et

⁴ La mission de socialisation est étudiée à partir de l'angle d'intégration de l'élève et de sa famille par rapport à une culture scolaire. Par une socialisation thérapeutique, les auteurs renvoient au phénomène de 'therapy-ization', un regard d'enseignement centré sur la personne : voulant protéger les enfants, le phénomène assumerait une conception psychologique, psychanalytique, thérapeutique, voire une médicalisation de l'enseignement (Lenoir, 2009).

actions liées à la socialisation scolaire au quotidien. Dans cette partie, on passera d'abord par les représentations des enseignants quant à la différence perçue à l'école, car c'est à partir des représentations des enseignants que le traitement de la différence et la pratique en classe ont majoritairement été abordés en recherche (Akkari, 2006). Les quelques recherches présentant les pratiques en classe pour ce qui est du traitement de la différence seront exploitées par la suite.

2.3.1. Représentations et approches déclarées des enseignants

Comme annoncé, la prise en compte des représentations nous semble un détour imposé afin de mieux définir les actions en classe, vu que l'enseignant, avec ses valeurs et choix, peut en effet imposer un cadre spécifique à l'élève. Ceci constitue un des principaux défis de la reconnaissance de l'autre, car, faciles à dire, mais difficiles à réaliser, le respect du différent et la tolérance ne sont point le fort de l'humain (Cohen-Émerique, 1993).

La recherche de Moldoveanu (2010) s'intéresse aux représentations des futurs enseignants par rapport à l'approche multiculturelle en éducation. Elle passe par des données qualitatives d'entrevues de neuf étudiants-maîtres dans une université ontarienne. On y constate notamment une présence de deux approches différentes dans les représentations des futurs enseignants. Ainsi s'agit-il de « créer un climat pour que les différences ne soient pas des barrières » (*Ibid.*, p. 36) et en même temps d'être sensible aux besoins du jeune immigrant. L'importance d'une éducation multiculturelle est valorisée par tous les intervenants scolaires participants (*Ibid.* ; Moldoveanu, 2006). On distingue encore entre une approche dialogique (climat valorisant les différences, d'enrichissement réciproque) et une approche accompagnante (mettant l'accent davantage sur les difficultés des jeunes immigrants en tentant de les aider dans leurs efforts de s'intégrer à la société d'accueil). Ces deux approches nous semblent en effet attachées aux préoccupations décrites précédemment, de prendre en compte l'identité individuelle du jeune avec sa socialisation et son vécu précédent, tout en favorisant une identité sociale, suscitant une meilleure communication interculturelle et un vivre ensemble.

Dans un autre contexte pourtant, la recherche de Theodorou (2010) analyse les perceptions d'enseignants du primaire en Chypre quant à l'intégration de leurs élèves. Selon cet

auteur, les enseignants-participants s'y montrent aveugles face à la différence sous le prétexte que tout le monde doit être traité de façon égalitaire. En effet, l'étude indique que les enseignants se sentent dépassés et incapables de donner de l'assistance aux élèves immigrants au-delà d'une modification de leçons d'instruction :

despite their good intentions, teachers utilized a difference-blind ideology to rationalize practices of social exclusion of non-Cypriot students in what was considered an 'integrated' school environment. (Ibid., p. 501)

Évidemment, une telle recherche menée en Chypre ne permet pas de faire des conclusions généralisables sur le contexte québécois.

La recherche québécoise par questionnaire de Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) à propos des représentations des enseignants du primaire donne d'ailleurs un aperçu sur ce qui pourrait être priorisé par les enseignants du Québec pour ce qui est du curriculum. Une majorité associe la dimension culturelle à la connaissance du monde, ainsi qu'à des attitudes telles que la curiosité, l'esprit critique et la remise en question. On constate encore que les enseignants associent la manière d'intégrer la culture essentiellement à des contenus à véhiculer. Dans ce cas, les enseignants semblent vouloir se servir de matières spécifiques, tels les arts, l'histoire, les sciences humaines, la mathématique et les sciences (*Ibid.*, p. 55). Les stratégies d'enseignement semblent de moindre pertinence pour ces enseignants pour ce qui est de l'intégration de la dimension culturelle en classe.

Les recherches nommées ont en effet été menées dans des contextes qui diffèrent de façon à ce qu'ils ne puissent pas fournir une réponse claire aux véritables pratiques effectives en classe, mais qui tendent néanmoins à entourer quelques indices. Les représentations par rapport à la diversité semblent bien associées à plusieurs approches par rapport à la diversité et mériteraient un regard plus profond. Si plusieurs autres chercheurs se sont intéressés à de telles approches, moins de recherches s'intéressent à l'opération directe de ceux-ci en classe. Différentes représentations et approches ont pourtant pu être données par le biais d'analyses de curriculum et de représentations des enseignants.

De plus, les recherches sur les représentations et approches des enseignants quant à la différence confirment à nouveau le risque de double socialisation chez l'élève immigrant :

Parce qu'ils se reconnaissent généralement eux-mêmes dans les valeurs de la société d'accueil, les enseignants peuvent être portés à encourager les jeunes à adopter les valeurs qui sont les leurs, sans avoir conscience du bouleversement intérieur que cela comporte pour l'enfant ou l'adolescent et du coût psychologique qui peut résulter d'une rupture avec les valeurs familiales. (Hohl et Normand, 1996, p. 48)

D'un côté, les enseignants et futurs enseignants semblent bien conscients de l'importance qui doit être accordée à l'intégration et à la différence. D'un autre côté, plusieurs enseignants se sentent impuissants à donner de l'aide à l'enfant immigrant, qui se retrouve souvent dans un contexte complexe de socialisation et de construction identitaire. Un manque de connaissances quant à une préparation efficace par rapport à la diversité en classe peut encore être soulevé depuis plusieurs écrits (Akkari, 2006; Steinbach, 2012): ainsi, l'organisation scolaire de la diversité dépend largement des connaissances et de la sensibilité de l'enseignant depuis ces expériences. Il ne faut en outre pas oublier l'influence des normes culturellement et institutionnellement prescrites à l'école. Ainsi, Dusi, Steinbach et Messetti (2012), faisant recours à des entrevues auprès de 47 enseignants en Italie, arrivent à conclure que « Teachers are also conditioned by the institutional constraints that impose limits on their actions [...] the institution itself seems to leave intercultural citizenship education up to the initiative of individual teachers » (2012, p. 1417).

Il semble ainsi urgent de se questionner sur les interventions par les enseignants face à une gestion de la différence, à la problématique de cohésion sociale et de respect de la différence en prenant encore en considération les possibles défis institutionnels et les perspectives pédagogiques propres à l'enseignant. Si une réponse à une telle question ne peut pas être formulée clairement, quelques études se sont pourtant mises à analyser une gestion de la diversité en classe.

2.3.2. *Gestion de la diversité et socialisation en classe*

Les recherches présentées avant semblent donc indiquer que les enseignants éprouvent des difficultés à propos du savoir agir face à la problématique de gestion de la différence. Comment s'explique pourtant cette difficulté ? Qu'en est-il des interventions en classe, des normes et valeurs de socialisation qui s'y dégagent dans le quotidien ?

Le rôle de l'école face à une telle problématique de double socialisation semble en effet avoir une influence cruciale sur les trajectoires des jeunes immigrants. Une grande partie des recherches parcourues s'intéresse au dialogue des deux agents de socialisation : parents – école, propageant par la suite la nécessité d'un meilleur dialogue entre ses deux agents ou encore le besoin d'une pédagogie basée sur des valeurs telles que l'autonomie et l'esprit critique.

Par exemple, la recherche de DaSilva Iddings et Katz (2007) s'intéresse aux possibilités de rapprochements entre identités de l'école et de la maison des jeunes immigrants hispaniques. Suite à une analyse microethnographique d'observations et de dialogues de réunions de parents avec les enseignants, trois recommandations sont données: offrir des opportunités aux élèves de représenter leurs rôles au sein de la famille et de la communauté à l'école, donner de l'espace aux élèves et familles de s'exprimer et offrir une participation active aux élèves et parents aux activités d'apprentissages. Des recherches-actions se sont encore intéressées à mieux comprendre, à mettre en interaction le contexte de socialisation et identitaire familiale à celui de l'école mettant en place des projets pour une prise en compte de l'environnement familial en classe, tel que la recherche de Vatz-Laaroussi et de ses collaborateurs (Vatz-Laaroussi, Armand, Rachédi, Stoïca, Combes et Koné, 2013).

La présente partie s'intéresse à l'état de la recherche pour ce qui est des pratiques effectives en classe, en rapport avec la gestion de la différence et la socialisation. Le dialogue avec les familles immigrantes nous semble en effet un aspect important d'une intervention réussie. Cependant, si bien des recherches s'intéressent au dialogue école – famille et permettent de donner des recommandations par la suite, moins d'études se penchent de base aux pratiques effectives, de ce qui se passe quotidiennement en classe. Ainsi, la collaboration école-famille

nous semble en effet un aspect crucial pour une intégration réussie de l'enfant immigrant. Néanmoins, une telle intégration devrait nécessairement passer par la réalité de la classe, par l'opérationnalisation de normes et valeurs et qui respectent des besoins d'appartenance et de différenciation que nous avons démontrés auparavant⁵.

De telles normes et valeurs passent souvent inaperçues à travers la mise en place de différentes pratiques de socialisation. Les recherches de Vasquez (1992 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) utilisent une méthodologie ethnographique analysant le caractère ritualisé et normatif des rituels et actions quotidiens de l'école. Les études arrivent à soulever plusieurs valeurs scolaires, de « culture invisible » (Vasquez, 1992, p. 54), qui paraissent à première vue tellement « normales » qu'on ne se rend pas compte de leur présence:

Très souvent, à cause de la façon dont nous avons été socialisés lors de nos premières années de vie, nous voyons le monde à travers des perspectives mono-ethniques ou monoculturelles, en supposant qu'elles sont les perspectives "correctes" et que les autres sont défailantes. Les enseignants, même si c'est souvent avec les meilleures intentions, ne se distinguent pas sur cet aspect. (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 3)

Les « normes de comportements semblent si évidentes aux yeux de l'institution que [...] l'obligation de les respecter semble "aller de soi" » (*Ibid.*, p.85). Des exemples d'une telle socialisation scolaire, souvent implicite, sont justement l'importance accordée à la temporalité (la vitesse) et à l'ordre : instauration du calme, dévalorisation des échanges entre élèves et actes de ranger les affaires, de garder un rythme homogène quant à la progression des matières (Vasquez, 1992 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Ces études montrent la nécessité d'étudier davantage le quotidien scolaire, les rituels ainsi que les matières enseignées. Car, il est fort probable que des valeurs et rituels scolaires se cachent derrière des contenus concrets enseignés (*Ibid.*). Plusieurs chercheurs se sont en effet mis à illustrer et à analyser un contenu à enseigner par la référence à une valorisation de la diversité culturelle, par exemple en mathématique (Cobb et Hodge, 2002; Gajardo et Dasen,

⁵ Voir la partie 2.1. Le processus de construction identitaire de l'enfant immigrant – le besoin d'appartenance et de différenciation

2007) ou en sciences et technologie (Mujawamariya et Moldoveanu, 2010). Christine Sleeter (1992), quant à elle, propose un regard d'observation sur les pratiques des enseignants face au traitement de la différence. Par le biais d'une recherche-action, la chercheuse a travaillé ensemble avec le personnel d'une école américaine, afin de promouvoir l'éducation multiculturelle et la justice sociale. Pendant une année, des formations régulières, des échanges et des observations en classes ont eu lieu, afin d'analyser un changement pour ce qui est des actions en classe : ouverture à l'autre et prise de conscience de la diversité, changement de l'environnement scolaire, développer un partenariat avec les parents, adaptation du matériel, du curriculum et variation des stratégies d'enseignement ont été proposées. La chercheuse décrit encore plusieurs contextes de la vie en classe : l'interaction enseignant-élève semble notamment très variée selon le genre (majoritairement sur les garçons) et l'ethnie de l'étudiant (centré sur les élèves de peau blanche) (*Ibid.*). L'interaction entre élèves est supposée rester à un minimum en classe, à moins qu'il s'agisse d'une tâche invitant à l'échange en lien avec la leçon. Les stratégies d'enseignement principales étaient associées à la transmission et l'explication du savoir. Dans cette étude, peu d'enseignants semblent prendre en note les intérêts personnels des élèves afin d'intégrer ceux-ci à leurs apprentissages.

Cette dernière recherche arrive donc à une variété de constats. Si les enseignants se sont montrés très intéressés à un échange et aux formations données, notamment pour ce qui est des stratégies d'enseignement et le travail en équipe, peu de changements ont pourtant été observés après les formations. Par exemple, pour ce qui est des interactions enseignant-élève, la centration sur les garçons a diminué vers un traitement égalitaire des deux genres. Pourtant, vers la fin de l'année, les enseignants étaient retournés vers leurs pratiques initiales. Les efforts d'axer davantage à un curriculum multiculturel se faisaient plutôt en surplus (« *add-on* »), ce qui est pourtant critiqué par plusieurs écrits scientifiques comme étant majoritairement inefficace, car ne questionnant pas les pratiques de socialisation implicites et de l'agir scolaire quotidien (Akkari, 2006; Sleeter et Grant, 2009).

Une lecture poussée de l'ouvrage de Sleeter (1992) fournit ainsi quelques pistes pour ce qui est des actions liées à la socialisation scolaire, c'est-à-dire aux normes et valeurs instaurées

en classe, aux actions liées à l'instauration d'un sentiment d'appartenance ainsi que d'une reconnaissance de la diversité. Un lien clair avec les formes de socialisation scolaires (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), les normes et valeurs en congruence avec les besoins d'appartenance et de différenciation des élèves, n'y est pourtant pas perceptible.

Ainsi, si bien des études partent de difficultés d'intégration et liées explicitement et implicitement à la socialisation, il semble crucial de mieux caractériser en quoi un tel phénomène se ferait remarquer en classe, ou encore, comment l'intervention des enseignants se positionne par rapport aux défis et besoins des élèves. Plusieurs recherches ont analysé le curriculum, ou encore les représentations des enseignants quant à l'éducation multiculturelle et au traitement de la différence. Différentes recommandations pour ce qui est de la formation ou de l'enseignement de certaines matières en ont notamment pu être décelées. Pourtant, sachant que l'intégration des élèves se joue encore à travers une pratique de socialisation, favorisant un respect d'appartenance et de différenciation du jeune, ces interventions en classe pour ce qui est de la socialisation n'ont pas encore été exploitées. L'interaction entre la création d'un espace d'appartenance et de différenciation semble en effet particulièrement important en classe d'accueil, lieu de premier contact des élèves immigrants nouvellement arrivés, où « la recherche d'un équilibre entre reconnaissance du pluralisme et la nécessité d'assurer un cadre commun » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 31) semble particulièrement devoir être mise de l'avant. Pourtant, à notre connaissance, aucune recherche n'a explicitement analysé la favorisation d'un espace d'appartenance et de différenciation depuis les pratiques de socialisation quotidiennes dans un contexte québécois.

Ainsi, l'analyse des interventions des enseignants québécois en classe d'accueil au primaire nécessite d'être abordé en se penchant sur la socialisation par l'école, une des trois missions de l'école québécoise qui veut notamment favoriser une intégration réussie des élèves (Gouvernement du Québec, 1997). La prochaine partie permet de synthétiser la problématique englobant notre objet de recherche, arrivant à la formulation d'une question de recherche avec son utilité sociale et scientifique.

3. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Les plans d'action et documents gouvernementaux désirent promouvoir le vivre ensemble et la reconnaissance de la différence, tant au niveau social que scolaire. Au Québec, l'instauration des classes d'accueil sert d'abord à développer des capacités linguistiques suffisantes pour garantir une meilleure intégration de l'élève immigrant. En même temps, l'apprentissage d'une nouvelle culture et l'échange de normes et valeurs semblent importants (Froelich, 2009). À cet effet, différentes recommandations et orientations ont été données par le gouvernement, afin d'assurer une intégration de qualité. Par sa mission de socialisation, l'école québécoise semble responsable de cette intégration (Gouvernement du Québec, 1997 ; 2001). En effet, la socialisation passe par la vie quotidienne en classe, par l'interaction et les relations sociales, mais aussi par l'apprentissage des disciplines et des contenus enseignés. Selon plusieurs auteurs (Abdallah-Pretceille, 1996 ; Kanouté, 2003; Ouellet, 1991 ; 2002), un tel lieu de partage se traduit en effet par le biais d'un enseignement qui prend en compte le vécu de chaque élève, et qui semble encore avoir des répercussions sur le bien-être en général et la réussite scolaire des élèves (Phinney, 1996; Qribi, Courtinat et Prêteur, 2011).

Si les documents gouvernementaux partent, depuis leurs recommandations et orientations, d'une réflexion sur la pratique de l'école, la majorité des recherches scientifiques part plutôt du vécu de l'élève immigrant nouvellement arrivé, de ses besoins et défis : ceci est organisé par un recours au processus de construction identitaire de l'individu, en général et en contexte scolaire. Un besoin de favoriser l'appartenance aussi bien que la possibilité de se différencier en a notamment pu être décelé. Si plusieurs études se penchant sur une analyse de politiques d'intégration reprochent un manque de caractère actif à la formule d'intégration proposée, c'est-à-dire une conceptualisation davantage passive qu'active de l'immigrant nouvellement arrivé (Allen, 2006), on pourrait de même reprocher un manque de dynamisme à certaines recherches qui s'intéressent à mieux comprendre les conceptions des immigrants nouvellement arrivés. L'environnement, qui semble jouer un rôle crucial à travers l'intégration des élèves, semble souvent abordé comme un facteur inaltérable depuis la perspective de l'élève

immigrant, de ses pairs et de sa famille. Pourtant, l'école et sa mission de socialisation ont justement comme objectif de favoriser une intégration réussie du jeune.

L'intervention de l'école et de l'enseignant a surtout été abordée que par des perspectives d'analyse des représentations ou encore d'un curriculum. Ceux-ci pourraient fournir certains indices d'un traitement de la différence en classe, mais, pour l'instant, peu de recherches se sont intéressées aux interventions en classe et encore moins de recherches s'intéressent aux pratiques d'intégration ou de socialisation à l'école primaire, en contexte spécifique des classes d'accueil. Il nous semble pourtant important de s'interroger sur la mise en pratique en classe, par des actions quotidiennes, des pratiques de socialisation : un tel objet de recherche nous paraît d'importance fondamentale, vu le manque de connaissances scientifiques quant aux rôles, normes et valeurs mises en pratique de manière raisonnée et suite à des chances et défis au quotidien. D'autant plus, la fossé entre les écrits gouvernementaux et scientifiques pour une prise en compte dynamique des individus en société oriente vers une question s'interrogeant sur la manière de prendre en compte l'individu, son identité personnelle et son espace accordé à se différencier, ainsi que la société, la nécessité d'un sentiment d'appartenance et d'identification à des rôles avec leurs normes et valeurs sociales. Un manque de recherches s'interrogeant sur une telle dialectique de l'individu et de la société, sur la socialisation dans le quotidien de la classe, devrait nécessairement être comblé, car cette mission scolaire semble davantage importante depuis le premier contact de l'élève avec l'institution-école, responsable pour son intégration dans la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 1998 ; Gouvernement du Québec, 2004) et second agent de socialisation (Berger et Luckmann, 1996 ; Gayet, 1996).

Notre recherche compte ainsi mieux situer et comprendre les pratiques de socialisation en classe, pour un aperçu global à propos d'une possible dynamique à l'élève opérationnalisé par les pratiques enseignantes, sans courir le risque de ne considérer qu'un élément de socialisation de la pratique scolaire. Cet aspect n'a point été étudié au terrain scolaire du Québec. En outre, les recherches ayant comme thème l'intégration des élèves immigrants s'intéressent souvent aux conceptions d'une population immigrante du secondaire. Pourtant, un tel objet de recherche paraît tout aussi pertinent à explorer dans un contexte d'enseignement primaire et d'autant plus

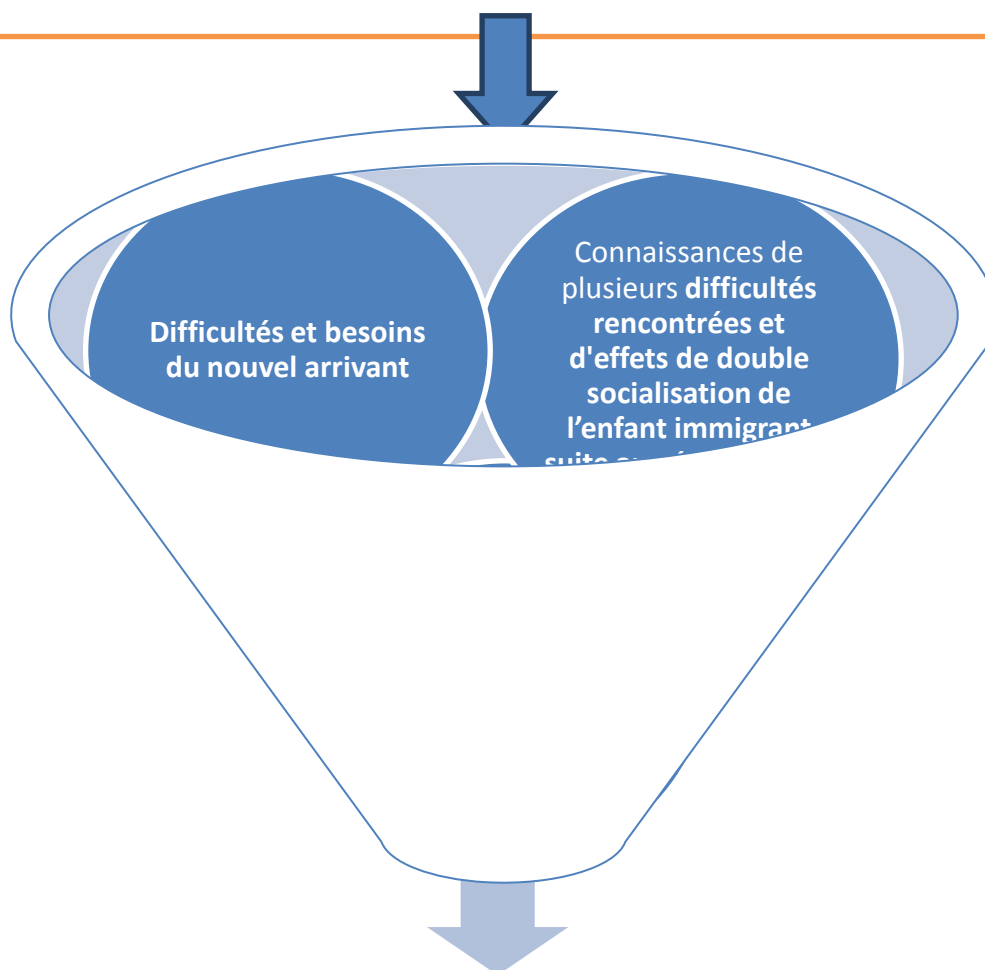
pour le contexte des classes d'accueil québécoises. Si ces classes sont avant tout organisées pour combler certains retards scolaires et linguistiques, leur fonctionnement de différenciation externe pourrait laisser supposer une prise en compte davantage plus holistique de certains besoins de la population immigrante nouvellement arrivée.

Le manque de documentation des pratiques de socialisation par les enseignants nous amène en effet à entreprendre le choix d'une recherche de terrain. Selon Vasquez (1992), les formes de socialisation scolaires peuvent bien s'articuler à travers le curriculum réel. Pourtant, l'aspect crucial d'une intégration des élèves à travers le quotidien en classe, des éléments socialisateurs surgissant encore à travers un curriculum caché (Lenoir, 2010; Vasquez, 1992), semble avoir été quasiment ignoré dans les recherches recensées.

Cette socialisation joue encore sur sa construction identitaire, son besoin d'appartenance et de différenciation par rapport à un et plusieurs groupes. Valoriser la différence et créer un sentiment d'appartenance, tels sont les éléments qu'on retrouve à travers différents débats, orientations et recommandations politiques et résultats de recherches. Comment un tel recours à l'identité s'opérationnalise dans les pratiques de socialisation en classe, n'est pourtant pas documenté. Une recherche qui axerait sur ces aspects d'espace à la différence et à l'appartenance pourrait encore permettre de mieux situer la pertinence d'un débat entre ces deux besoins sur un plan microsocial. À ce sujet, la conceptualisation de la socialisation et de l'identité lors d'un cadre conceptuel permettra encore de situer la pertinence d'un tel objet de recherche. Avant d'y arriver, la figure 2 permet d'abord de synthétiser la problématique pour arriver à une question de recherche.

CADRE SOCIOPOLITIQUE :

- Haut taux d'immigration au Canada et au Québec
- Préoccupations scolaires et sociales, se déclinant en différentes mesures et responsabilités : discours à propos d'un espace accordé à l'appartenance et à la différenciation
- Forte responsabilité accordée au milieu scolaire et aux enseignants pour ce qui est d'une intégration scolaire et sociale



Quelles pratiques de socialisation, les enseignants du primaire mettent-ils en place en classe d'accueil au Québec?

Figure 2 - Synthèse de la problématique

Suite aux différents constats de pertinence sociale et scientifique, nous arrivons donc à formuler la question de recherche suivante :

Quelles pratiques de socialisation l'enseignant du primaire pourrait-il mettre en place en classe d'accueil au Québec?

Avant d'entreprendre pourtant une telle étude, le recours à un cadre conceptuel se penchant davantage sur des concepts touchés et en lien avec notre objet sert ultérieurement à proposer des objectifs précis et opérationnels.

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL

Après avoir cerné le problème de recherche, s'insérant dans un contexte social et scientifique pour arriver à un objet de recherche spécifique, l'analyse des concepts de socialisation, d'identité et de l'intervention éducative permettra de définir le regard analytique porté à cet objet. L'examen critique des concepts situera ceux-ci quant aux ancrages théoriques avec leurs tensions et variations de définitions. Cette explicitation permettra dès lors d'identifier les objectifs de la recherche. Nous commençons par l'explicitation du concept de socialisation.

1. LA SOCIALISATION

La socialisation est d'abord reconnue en tant qu'une des missions fondamentales de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 1997). Ainsi, depuis sa réforme de la fin des années 1990, le ministère de l'Éducation définit trois missions comme champs d'action principaux de l'école québécoise : « Instruire avec une volonté réaffirmée [...] Socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble [...] Qualifier, selon des voies diverses » (*Ibid.*, p. 9). Pour ce qui est de la socialisation, le gouvernement explique que

dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du “vivre ensemble” [...] l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (*Ibid.*)

Ces trois missions ont notamment été reprises dans le programme de formation de l'école québécoise du préscolaire et du primaire (Gouvernement du Québec, 2001a).

De façon générale, il ne semble pas avoir de consensus scientifique sur ce que serait un tel processus de socialisation. Selon la discipline (la sociologie, la psychologie ou d'autres), des

définitions variées peuvent être constatées, mais qui ne s'excluent pas nécessairement de façon réciproque. Depuis notre objet de recherche s'intéressant aux pratiques de socialisation en classe d'accueil, se rapportant aux traitements de l'individu et de la différence par un agir scolaire, il importe de mettre ces tendances de l'avant. Ainsi, nous abordons d'abord les ancrages théoriques quant au concept en distinguant entre une approche conceptuelle de la socialisation en tant que processus d'inculcation, d'intégration et de construction sociale de la réalité. Ces approches permettent alors une mise-en-perspective pour une conceptualisation qui semble influencer les visions et les finalités en éducation. Des éclairages inévitables pour la mise-en-pratique de formes de socialisation permettent alors d'opérationnaliser davantage la socialisation dans un contexte scolaire. Le concept de double socialisation permet en outre de construire un lien avec notre problématique et de se pencher davantage à la socialisation à l'école. Nous arrivons finalement à une description de la socialisation à l'école, avec des éléments retenus pour une analyse ultérieure.

Nous abordons donc d'abord les théories pour une définition de la socialisation, en commençant par une conceptualisation inculcatoire ou d'intégration et en précisant en même temps les conséquences de ces approches pour une conceptualisation de la socialisation en éducation.

1.1. Théories de la socialisation : un processus d'inculcation ou d'intégration

Une tentative de caractérisation du concept nous amène donc à une conceptualisation théorique. Plusieurs auteurs que nous documenterons ont en effet expliqué ce concept comme processus d'inculcation⁶ ou d'intégration de valeurs et normes d'une société.

1.1.1. La socialisation comme processus d'inculcation

La socialisation est d'abord conçue comme processus d'inculcation, processus d'intériorisation de normes et de valeurs transmises par l'environnement, produisant un *habitus*⁷

⁶ Par inculcation, en consultant le Petit Robert (Rey-Debove et Rey, 2013, n. p.), nous comprenons l'action de « faire entrer (qqch) dans l'esprit d'une façon durable, profonde ». Après une consultation d'écrits, nous pouvons associer une socialisation-inculcation à un phénomène de transmission de valeurs, rejoignant ainsi la conception de Durkheim (1922) de l'éducation.

et contribuant à la reproduction d'une manière de fonctionner de la société (Bourdieu, 1980). Pour Durkheim, socialisation et éducation sont reliées par l'apprentissage de normes et règles⁸, forgeant à la fois des individus autonomes et sociaux: « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (1922, p. 102). L'autonomie individuelle n'est possible qu'à partir d'une cohésion dans un groupe, une transmission de valeurs anciennes, par l'éducation et la fonction de l'école. Ainsi, les normes et valeurs seraient transmises par une forme d'inculcation (Dubar, 2000).

L'éducation jouerait chez Durkheim davantage le rôle d'unificateur, favorisant la cohésion vers une société idéale, unique, en éduquant aux valeurs adéquates. Pourtant, suite au contexte d'immigration actuel, une telle vision d'une société homogène nous semble particulièrement délicate, s'accompagnant de véritables déchirements affectifs et crises identitaires et définissant la problématique établie préalablement. Lenoir (2009 ; 2010), se penchant sur le vocabulaire de Van Haeht (2005), parle d'une vision minimaliste qui semble s'imposer à l'école primaire du Québec. Une telle pratique d'inculcation pourrait amener selon l'auteur une éducation thérapeutique, axée sur l'individu en tant que malade, voir déficitaire et qui doit être médicalisé (Lenoir et Froelich, 2012).

La socialisation demeurerait donc un processus de reproduction et de transformation de la société, d'introduction et de prolongement de règles de la société, du fonctionnement de celle-ci, voire des rôles et tâches auxquels les individus doivent faire face (Gayet, 1998).

Afin de retenir une définition de la socialisation, nous ne voudrions pourtant pas nous arrêter en optant pour une posture durkheimienne. Celle-ci paraît bien contestable : elle a

⁷ Ainsi, selon Bourdieu (1980, p. 88), « les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des “habitus”, systèmes de “dispositions” durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement “régées” et “régulières” sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre ». Ainsi, différentes conduites peuvent orienter vers des fins sans que la personne qui dirige ou qui est dirigée s'en rende nécessairement compte (*Ibid.*).

⁸ Pour une distinction entre valeurs, normes et règles, voir la note de bas de page 4 de la partie 2.1. de la problématique.

notamment été critiquée par son caractère d'une « uniformisation dépersonnalisante » (Tap, 1991, p. 50). La problématique a introduit la nécessité de l'éducation d'approcher un respect de la différence et de l'individu.

Les psychologues de l'éducation [...] considèrent en effet que la socialisation n'est véritablement réussie que dans la mesure où elle s'accompagne d'un épanouissement de la personnalité, d'un accomplissement de la personne. (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p. 9)

Le concept de construction identitaire, indissociable au processus de socialisation, permettra de mieux illustrer cette nécessité. Passons maintenant à une conceptualisation de la socialisation en tant que processus d'intégration.

1.1.2. *La socialisation comme processus d'intégration*

Dans le contexte d'une socialisation perçue comme processus d'intégration ou d'autoconstruction, il faudrait nécessairement référer à la théorie piagétienne, amenant un débat constructif de l'approche durkheimienne. Pour Piaget, la socialisation se caractérise de même comme éducation morale, mais encore, construite activement et interactivement suite à la substitution de « règles de coopération aux règles de contrainte » (Piaget, 1932, p. 419). Selon l'auteur, il serait crucial de reconnaître les règles et lois responsables d'une socialisation comme produit de la volonté, issu d'une socialisation basée sur un rapport de coopération et non comme un rapport de contrainte chez Durkheim. Ainsi la socialisation devient-elle un processus discontinu de construction individuelle et collective de conduites sociales, incluant les trois aspects de règles (aspect cognitif), de valeurs (aspect affectif) et de signes (aspect expressif) (*Ibid.*). L'individu prend ici une part active dans son adaptation à des formes mentales et sociales, passant d'une contrainte exercée par l'adulte à une coopération avec autrui.

Qu'il s'agisse d'une socialisation-transmission ou d'une socialisation-autoconstruction, ces conceptions mettent l'accent sur une formation des individus, en admettant ou non une part active de l'individu à ce processus :

qu'il s'agisse de son groupe d'origine au sein duquel s'est déroulée sa petite enfance et auquel il appartient objectivement ou d'un groupe extérieur dans lequel il veut

s'intégrer et auquel il se réfère subjectivement, l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable. (Dubar, 2000, p. 84)

La socialisation semble encore bien plus qu'une simple inculcation et intégration de normes. Elle est liée à des processus de construction identitaire, il s'agit encore d'une gestion d'appartenances multiples (Abdallah-Pretceille, 1997) et d'une construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1996). Cette reconnaissance du rôle actif du jeune dans sa socialisation semble néanmoins à l'origine de bien d'autres théories élargissant davantage le concept, comme montrera la prochaine partie. On parle encore d'un processus de « personnalisation » qui se développe synchroniquement avec la socialisation (Tap, 1991). Si bien d'autres auteurs ont fait remarquer le rôle actif du sujet dans son processus de socialisation, aucun d'entre eux n'oublie néanmoins de considérer l'importance d'un minimum de soumission aux normes imposées. Ainsi, si une conception durkheimienne semble sur bien des aspects s'opposer aux postures piagétienne, nous avons néanmoins fait le choix de préciser ces deux courants comme se rapprochant d'une pratique d'inculcation ou d'intégration de normes et de valeurs dominantes préétablies. Ainsi ne faudrait-il pas nier l'importance des conditions économiques, sociales et culturelles sur l'influence de l'activité ou la passivité respective du jeune dans un processus de socialisation (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p. 11). Une définition de la socialisation dépend bien des conceptions et du recours à la pratique par l'enseignant en classe.

1.2. Théories de la socialisation : une construction sociale de la réalité

Si les théories de socialisation prises en compte préalablement mettent surtout l'accent sur l'apprentissage de normes et valeurs prédéfinies, d'autres auteurs permettent une définition davantage plus large de la socialisation (Van Haecht, 2005), plaçant encore l'interaction et l'incertitude au centre de la réalité sociale. Il s'agit notamment de logiques d'action hétérogènes, comme un postulat « selon lequel chaque individu cherche [...] à se conformer à la culture du groupe et à reproduire ses “traditions” [...] à la fois à se faire reconnaître par les autres et à accomplir les meilleures performances » (Dubar, 2000, p. 84).

Les difficultés potentielles, reliées à un double système de valeurs et au processus d'acculturation ont été relevées comme problématiques auparavant. Après un bref retour, le recours aux conceptualisations de Habermas (1987a ; 1987b), Mead (1934) et Berger et Luckmann (1996) pourrait amener un contexte davantage en lien avec notre objet, qui s'intéresse à la socialisation à l'école en présence d'une hétérogénéité suite à l'immigration récente.

C'est sans doute George Mead (1934) qui paraît comme fondateur d'une socialisation de soi et construction d'une réalité sociale, ayant décrit la socialisation comme construction d'une identité sociale par l'interaction et la communication. Mead parle d'une mise en place d'une reconnaissance de soi, impliquant que les membres prennent une part active, un rôle utile et reconnu dans une telle construction. De ce processus surgirait un dédoublement entre le «moi», construit à l'aide d'autrui et qui a intériorisé l'esprit du groupe, et un «je», permettant une affirmation positive dans le groupe. Si le «moi» représente chez Mead l'ensemble des attitudes d'autrui auxquelles l'humain s'identifie, le «je» devient la partie du soi, à laquelle il construit sa propre place et qui lui donne un rôle spécifique et distingué au sein du groupe. La personne se développe ainsi dans le social, au sein de son milieu socioculturel, à partir de l'interaction sociale entre l'individu et son environnement (*Ibid.*).

Le recours à Mead, liant la socialisation à des concepts comme celle de l'identité, nous amène à concevoir la socialisation encore comme un processus de personnalisation (Malrieu, 1970; Tap, 1991) que certains appellent encore une socialisation de soi (Dubar, 2000; Gayet, 1998; Malewska-Peyre et Tap, 1991; Vanandruel, 1991), un processus de différenciation critique, reflétant l'individualité et la lutte contre les aliénations et les impuissances:

L'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non pas seulement à travers la satisfaction de ses désirs, mais grâce à la possibilité d'y faire oeuvre [...] L'individu, tout en se socialisant, cherche à se réaliser en tant que personne. La personne n'est pas une structure conditionnée, soumise, passive et immobile. (Tap, 1991, p. 53-54)

Une telle socialisation de soi ou personnalisation se relève encore des théories de Berger et Luckmann (1996), amenant encore à une formation d'identité qui sera conceptualisée dans la

deuxième partie de ce chapitre. Selon ces auteurs, la socialisation doit être comprise comme un processus d'interaction dialectique de l'individu et de la société :

La connaissance [...] est acquise au cours de la socialisation et [...] médiatise l'intériorisation, au sein de la conscience individuelle, des structures objectivées du monde social. La connaissance [...] objective ce monde au travers du langage et de l'appareil cognitif basé sur le langage, c'est-à-dire [...] l'ordonne en objets qui sont appréhendés en tant que réalité. Ce monde est de nouveau intériorisé en tant que vérité objectivement valide au cours de la socialisation. La connaissance sur la société est donc une réalisation dans les deux sens du terme, au sens d'une appréhension de la réalité sociale objectivée, et ensuite d'une production continuelle de cette réalité. (Berger et Luckmann, 1996, p. 135)

Depuis une telle conception, la « réalité construite » suite à des processus de socialisation réfère donc à une pluralité de mondes (Habermas, 1987a) : la socialisation ne peut pas être conçue comme simple processus de transmission. Elle réfère plutôt à la fois à une extériorisation et une intériorisation réflexive de représentations avec leurs normes, valeurs et rôles émergents.

Cette « réalité » dont parlent Berger et Luckmann (1996) réfère en effet d'abord à une réalité objective, c'est-à-dire de « connaissances socialement objectivées » (*Ibid.*, p. 134) suite à des processus sociaux d'extériorisation, tel qu'une mise-en-commun de connaissances internes :

l'existence humaine est, *ab initio*, une extériorisation continuelle. Au fur et à mesure que l'homme s'extériorise, il construit le monde *dans* lequel il s'extériorise [...] il projette ses propres significations dans la réalité [...] signifiante humainement et en appelant au cosmos *entier* pour signifier la validité de l'existence humaine. (*Ibid.*, p. 187)

La réalité devient ainsi objective, construit par les individus, suite à une extériorisation réflexive de connaissances avec leurs normes, valeurs et rôles significatifs. Dialectiquement, la réalité est par la suite aussi subjective, suite à un processus d'intériorisation réflexive d'objets sociaux : l'individu contribue à construire une réalité externalisée et objectiviste, tout en construisant, en réfléchissant sur sa propre réalité interne.

Ce qui distingue ainsi ces théories pour une socialisation des autres, c'est avant tout la conception du rôle de l'individu en tant qu'être responsable pour sa propre construction et

participation à la socialisation externe et interne : « être en société veut dire participer à sa dialectique ». (*Ibid.*, p. 223)

Avant de mettre ces théories pour une socialisation en perspective, une analyse des termes de primaire, de secondaire et de double socialisation paraît nécessaire afin de mieux définir le concept de socialisation.

1.2.1. *Socialisation primaire, socialisation secondaire et double socialisation*

En abordant la socialisation en tant que processus de construction sociale de la réalité, Berger et Luckmann (*Ibid.*) distinguent entre une socialisation primaire et –secondaire, termes qui se doivent brièvement défini suite à leur pertinence quant à notre objet de recherche, du constat que « l'individu appartenant à la société [...] simultanément extériorise son propre être dans le monde social et l'intériorise en tant que réalité objective. [...] L'individu, cependant, n'est pas né membre d'une société » (p. 223).

Dans ce sens, l'individu passe d'abord une première socialisation, « socialisation primaire » où il intériorise des représentations d'un environnement en adoptant des « rôles et attitudes des autres spécifiques vers des les rôles et attitudes en général » (p. 228). En ce sens, la famille est avant tout conçue comme agent de socialisation primaire. C'est ainsi depuis le processus de socialisation primaire que l'enfant arrive à considérer que « le réel ‘à l'extérieur’ » correspond au réel ‘à l'intérieur’ » (*Ibid.*, p. 229-230).

Par la suite, la socialisation secondaire caractérise les intériorisations ultérieures prenant place dans la biographie de l'individu, conçu comme membre d'un environnement préalable et ayant intériorisé des normes, valeurs et rôles précédents. Dans ce sens, la socialisation secondaire constitue selon Berger et Luckmann (1996, p. 236) « l'institutionnalisation de ‘sous-mondes’ institutionnels ou basés sur des institutions. Son étendue et ses caractéristiques sont dès lors déterminées par la complexité de la division du travail et de la distribution sociale ». Dans ce sens, nous considérons l'école comme étant un agent de socialisation secondaire.

La socialisation n'étant jamais totalement réussie ou terminée, il est possible que des conflits surgissent entre le primaire agent de socialisation et la socialisation secondaire, définie comme « intériorisation de sous-mondes institutionnels ou basés sur des institutions » (*Ibid.*, p. 189). Berger et Luckmann parlent alors de chocs biographiques qui surgissent et amènent à des questionnements quant à la personnalisation. Un tel conflit accompagne un double processus de « maintenance et de transformation de la réalité subjective » (*Ibid.*, p. 248), une « déstructuration/restructuration d'identité » :

When the social context is stable [...] this would strongly fashion the individuals, fixing their identity with so much stability [...] in this limited case, socialization and identity are one and the same thing. But when the social context breaks into diversity of different segments, identity will set itself in motion. (Camilleri et Malewska-Peyre, 1997, p.64)

C'est dans ce sens que nous aimerions discuter de double socialisation (Gayet, 1998), comme un processus non uniforme entre différents environnements de socialisation et où des conflits d'appartenance et différenciation propre à l'individu et son positionnement en tant que membre de groupes peuvent surgir, comme nous l'avons pu documenter dans la problématique.

La prochaine section permettra de mettre en perspective ces différentes conceptions de la socialisation par une analyse critique et synthétique de leurs conséquences pour une considération de la réalité scolaire.

1.3. Analyse critique des perspectives de socialisation

En passant à travers différents courants théoriques, trois conceptions de la socialisation ont été retenues depuis le cadre conceptuel présenté jusqu'à présent : une socialisation d'inculcation qui passe par une transmission de normes et valeurs, une socialisation d'intégration qui accorde davantage un rôle actif à l'élève à travers l'(auto)-construction de normes et valeurs, et finalement une socialisation perçue comme construction sociale de la réalité. Des perspectives diversifiées des pratiques de socialisation sont alors possibles.

Dans le contexte de l'éducation, Van Haecht (2005) distingue ainsi entre deux visions principales. Une vision « minimaliste » de socialisation serait fondée sur l'inculturation ou

l'inculcation de valeurs sociales. Une vision « maximaliste » donnerait une définition moins contraignante, adaptée à de larges domaines d'application et reposerait, quant à elle, sur « l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle » (Van Haecht, 2005, p. 7). Des perspectives similaires ont été observées par d'autres auteurs. Gayet (1998) constate dans ce sens une confusion entre une socialisation, définie comme « processus par lequel on contraint l'enfant à agir et à penser en conformité avec un système social, ou [...] processus par lequel l'enfant s'adapte à ce système » (p. 23).

Lenoir (2009), parlant d'une tension instruction-socialisation, aborde la question « socialiser, est-ce favoriser l'insertion sociale, citoyenne, ou inculquer aux normes et aux valeurs dominantes ? » (p. 114) en distinguant entre une socialisation favorisant l'insertion par une émancipation de l'individu et une socialisation inculcatrice, fondée sur le conditionnement, comme l'indique encore la figure 3, tirée de l'article cité (*Ibid.*).

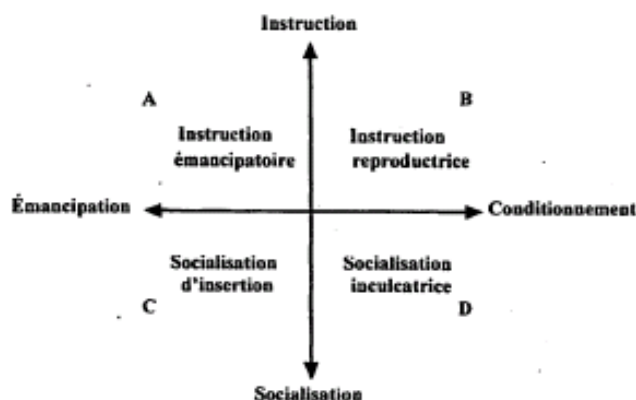


Figure 3 - Les paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation. Tiré de Lenoir (2009, p. 114).

En analysant la documentation ministérielle, l'auteur affirme qu'une mise en œuvre d'une idéologie néolibérale⁹ semble se dégager des politiques éducatives au Québec. Pourtant, notre

⁹ Dans une telle idéologie néolibérale en éducation, ressenti selon Lenoir (2007) suite à une socialisation minimaliste, d'inculcation de normes et valeurs, « il importe de gérer la clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et de la transformer en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie (une "pédagogie de service") ce qui entraîne l'institution scolaire à considérer de moins en moins les dimensions humaines, sociales et culturelles, mais pour former pour la ressource humaine » (p.106). Selon l'auteur, même si le terme socialisation est peu expliqué à part la mise en évidence d'un développement d'un sentiment d'appartenance, du vire-ensemble ou de la

propre objet de recherche s'intéressant au contexte d'immigration, nous partirons plutôt des pratiques de socialisation en classe (d'accueil). Le recours aux valeurs dégagées de cette pratique effective¹⁰ n'ayant pas encore été analysé à travers l'état de la recherche actuelle, si bien des valeurs d'émancipation ou de conditionnement (c'est-à-dire d'inculcation aux valeurs dominantes) semblent être attribuables aux différentes conceptions théoriques pour socialisation, il ne faudra toutefois pas interpréter ces termes trop rapidement et d'une façon erronée. Philippe Malrieu (1970) propose de définir la socialisation comme un double processus d'acculturation et de personnalisation: « Socialiser c'est [...] intégrer dans un groupe dont tous les membres doivent jusqu'à un certain point être capables d'initiative et de choix » (Malrieu, 1970, p. 100). Cette dialectique entre individu et société, processus internes et externes, évolution et conservation se dégage encore dans Gayet (1998, p. 25), selon lequel

le sujet, en se mettant à ressembler aux autres, conquiert une identité qui le fait ne ressembler à aucun autre. La socialisation serait donc une intériorisation différenciatrice des valeurs sociales. (Gayet, 1998, p. 25)

Dubet et Martuccelli (1996) parlent encore d'une tension qui existerait entre « intériorisation normative et culturelle » et « distanciation critique » (p. 511). Il s'agit d'essayer de comprendre comment les individus peuvent à la fois être invités à faire partie du groupe en tant que membres d'une société tout en étant acteurs autonomes. C'est dans cette optique que nous aimerions analyser la socialisation en classes d'accueil au Québec.

Afin d'éviter une mauvaise compréhension fondée sur des jugements de valeur erronés des différentes approches quant à la pratique, nous distinguons donc pour la suite de l'étude entre une perspective d'intériorisation normative et culturelle, qui touche davantage à une conception de conditionnement et une perspective de distanciation critique, davantage en lien avec une conception d'émancipation. Selon Tap, « le moi a besoin de se sentir digne d'être aimé et

promotion de valeurs démocratiques, l'analyse d'un document ministériel conduit à dégager une conception de l'éducation fondée sur l'inculcation. Les finalités dégagées de l'éducation scolaire seraient ainsi de réussir dans la vie, « de se soumettre aux exigences économiques postcapitalistes », plutôt que de réussir sur la vie, « d'assurer une "vie bonne", une "vie réussie" » (*Ibid.*, p. 122).

¹⁰ Sachant que la réalité n'est jamais totalement à appréhender depuis sa complexité, la pratique effective fait ici plutôt allusion à l'activité réalisée par l'enseignant, en perspective avec les pratiques déclarées (Lacourse et Maubant, 2009).

accepté » (1988, p. 77). L'auteur définit une telle intégration idéale dans un nouvel environnement comme

articulation coopérative des différences et des ressemblances entre des partenaires autonomes et actifs, communicatifs et conviviaux [...] [il ne s'agit ni d'] assimilation, où l'individu perdait son identité, ni [de] différenciation individualiste et sectaire, entraînant la discrimination et l'exclusion (*Ibid.*, 1991, p. 53).

La figure 4 permet de synthétiser les pratiques et perspectives de socialisation retenues dans le cadre de cette recherche.

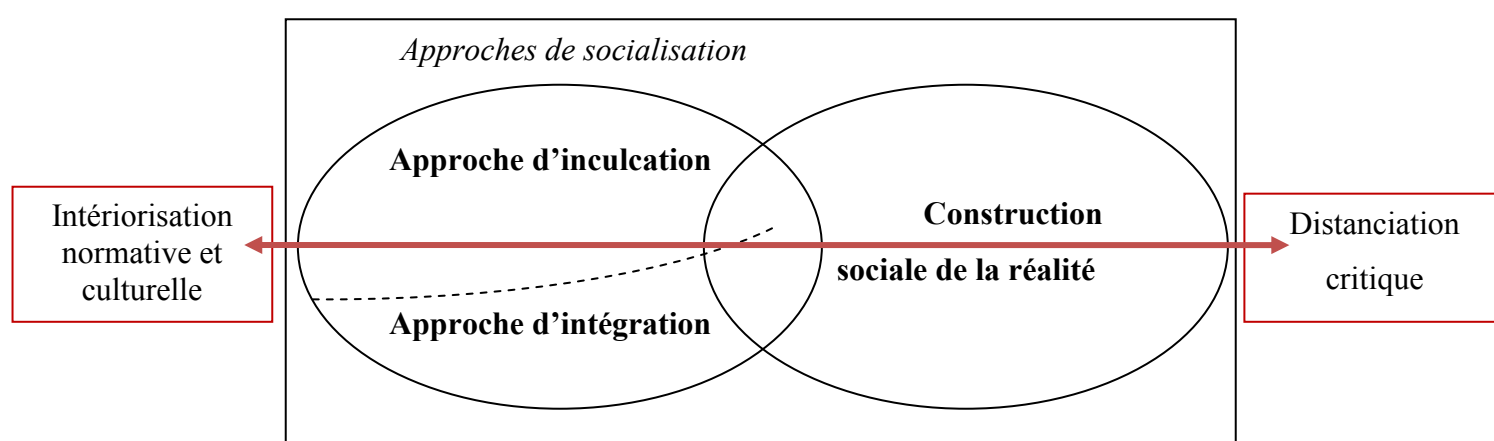


Figure 4 - Les approches de socialisation retenues des courants théoriques et les perspectives y associées selon Dubet et Martuccelli (1996)

Ainsi, comme nous l'avons pu mettre de l'avant auparavant, une approche d'inculcation, mais aussi d'intégration, paraît davantage préoccupé par une intériorisation de normes et cultures relativement préétablies tandis qu'une conception de la socialisation en tant qu'approche de construction sociale de la réalité paraît encore permettre une distanciation critique à l'individu.

Les recours aux besoins et défis d'appartenance et de distanciation des jeunes immigrants seront par ailleurs encore abordés à travers le concept de l'identité dans la deuxième partie de ce chapitre. Il faudrait pourtant d'abord davantage saisir le concept de socialisation, à l'aide d'une explicitation de ses formes de pratique à l'école.

1.4. Les formes de socialisation à l'école

Les pratiques et perspectives de socialisation ayant été introduites, nous pouvons encore nous questionner sur les formes à travers lesquelles ceux-ci pourraient surgir. Ainsi, la responsabilité de l'école en tant qu'agent de socialisation a été identifiée auparavant. En faisant recours à différentes théories prises en compte présentement,

on pourrait dire que l'apprentissage de la socialisation à l'école se situe à trois niveaux. Les normes doivent être connues (niveau du savoir), elles doivent être pratiquées (niveau du savoir-faire) et le sujet doit y adhérer (niveau du savoir-être). Seul l'accès au troisième niveau permet de parler d'une socialisation réussie. (Gayet, 1998, p. 47)

La socialisation peut donc être enseignée en tant que forme transversale, à travers des négociations, conflits ou toute activité et leçon abordée en classe.

Darmon (2007) aborde en effet la socialisation scolaire en la renvoyant à trois processus :

- 1) Un apprentissage explicite de contenus et de compétences prescrites. Dans un tel contexte, la socialisation se confond indiscutablement avec l'acquisition et la mise en pratique de règles de conduite qui facilitent l'intégration de la personne. Or la distance entre les principes et les pratiques est parfois considérable. Entre la socialisation idéale, préconisée par l'école (l'apprentissage de la citoyenneté) et la socialisation réelle (l'apprentissage de la soumission à l'arbitraire de l'adulte), il y a toute une différence entre le dire et le faire [...] la socialisation scolaire peut sous l'influence d'enseignants irresponsables s'orienter vers un apprentissage de l'hypocrisie et de l'opportunisme. (Gayet, 1998, p. 46)
- 2) Un apprentissage implicite de normes et de valeurs telles que le rapport au temps et à l'espace (Darmon, 2007) :

on considère que l'école fournit des modèles de socialisation plus larges que les apprentissages dits scolaires. Ces aspects ne sont pas couramment perçus en tant que faisant part du processus de socialisation, parce qu'inscrits dans le fonctionnement de l'institution. Ce sont des ensembles de comportements répétitifs, fortement ancrés dans le quotidien et très codés dans le déroulement. (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 46)

Dasen (2000) distingue encore dans ce contexte entre socialisation et enculturation, par interventions voulues et influences involontaires par l'acteur. Rappelons dans ce contexte les éléments invisibles de temporalité et de recours au calme, soulevés par Vasquez et Martinez (Vasquez, 1992; Vasquez et Martinez, 1996 ; Xavier de Brito et Vasquez, 2002).

- 3) Un autre apprentissage serait celui d'une socialisation culturelle ou sentimentale par les pairs (apprendre à tricher, à mentir, etc.) (Darmon, 2007).

Cette dernière socialisation ne découle pas clairement d'une intervention par l'enseignant. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas l'exploiter davantage. Retenons de ces formes de socialisation qu'une intervention éducative peut en effet cacher plusieurs formes différentes et se situer à différents niveaux du savoir. Dans le cadre de cette recherche, un recours à la première forme semble davantage réalisable, la deuxième suscitant davantage une collecte de données à très long terme. Les recherches ethnographiques de Vasquez-Bronfmann et Martinez (1996) ont, par exemple, fait recours à une collecte de données de plusieurs années, ce qui est difficilement réalisable dans le cadre d'une maîtrise. Pourtant, nous avons fait le choix de ne pas exclure cette forme de socialisation dans un cadre d'analyse.

En faisant encore référence au curriculum caché, Brint (2006) distingue entre des règles et pratiques encadrées à l'agir scolaire, des instructions morales explicites et des exemplaires et instructions morales implicites.

Vasquez-Bronfmann et Martinez (1996) arrivent à établir deux aspects de socialisation : premièrement, ceux liés aux apprentissages dits scolaires, c'est-à-dire les « apprentissages traditionnellement envisagés par l'école [...] transmission délibérée de la part de l'enseignant de certaines connaissances et de certaines valeurs » (p. 48). Deuxièmement, certains processus semblent selon les auteurs passer davantage inaperçus, comme des « incohérences par rapport à ces mêmes valeurs ou concernant d'autres valeurs que les enseignants transmettent dans leur pratique » (*Ibid.*). Les recherches de ces auteurs sont avant tout dirigées vers des processus de socialisation «de base», tels que l'aspect de la temporalité ou le recours au calme, qui semblent bien important à être considéré. Pourtant, l'originalité de notre propre recherche consiste à analyser davantage le recours à la socialisation en classe de façon d'interventions plus concrètes.

Nous retenons de ces explicitations de formes de socialisation que ceux-ci peuvent à la fois être implicites et explicites. Elles ne se dégagent pas uniquement d'un traitement d'instruction morale, mais semblent inférer des techniques et manières d'organisation de la classe et du savoir, des approches d'enseignement avec les routines y inhérentes et du traitement de l'élève et de la classe depuis les rôles proposés aux individus.

Ainsi, la synthèse qui suit met en lumière les éléments que nous retenons du concept de socialisation aux fins de notre recherche.

1.5. Synthèse du concept de socialisation

Le concept de socialisation a été défini par le recours aux différents courants théoriques et leurs conceptions de la pratique y reliées. La socialisation est notamment définie comme processus d'inculcation et d'intégration de normes et valeurs de la société. D'autre part, ce même concept a été élargi, notamment par le recours à la socialisation de soi et/ou de personnalisation : une socialisation comme construction sociale de la réalité. Nous avons vu que la socialisation ne se limite pas uniquement à l'apprentissage d'un savoir et savoir-faire, mais peut être davantage relié à un niveau du savoir-être. Ceci nous a encore permis de présenter un lien avec notre problématique par le biais du concept de double socialisation et qui semble, selon plusieurs chercheurs, particulièrement important à considérer pour le contexte des jeunes immigrants.

L'identité sociale de l'enfant se construit au point de convergence de ces réseaux relationnels. La famille exerce son influence sur l'enfant, jusque dans la classe, par sa structure, ses conditions de vie, son origine ethnique, ses croyances, ses principes éducatifs en harmonie ou en opposition avec ceux de l'école. Mais par sa pression incessante, le groupe-classe amène les enfants à adhérer à de nouvelles normes qui gagneront progressivement en importance au point d'ébranler souvent ou de supplanter quelquefois les normes familiales [...] Quant à l'enseignant, son influence sur les conduites sociales dépendra dans une large mesure de sa compétence à éduquer dans un double esprit de convivialité et de civisme. (Gayet, 1998, p. 16)

Vu les différents angles et approches potentiellement abordables par l'enseignant, une définition assez large de la socialisation sera retenue pour le cadre de cette étude. La socialisation se définit ainsi comme processus d'apprentissage construisant une relation de l'individu quant à

différents agents et environnements de la société, suite à un rapport appliqué de rôles, de règles, de normes et de valeurs déterminées dans un contexte spécifique.

On ne peut que rappeler le rôle important que joue l'enseignant pour la mission de socialisation, en tant que responsable de sa classe :

l'instituteur enseigne une matière spécifique et socialise en même temps : en conduisant un apprentissage spécifique, il renforce en même temps certaines valeurs qui lui sont importantes [...] l'enseignant encourage couramment le silence et l'ordre. (*Ibid.*, p. 86)

En passant par l'intervention éducative, nous reviendrons plus tard aux formes de socialisation en classe. La classe est en effet un lieu particulier, comprise comme espace social intime, d'apprentissage social (savoir-être) (*Ibid.*, p. 58). La construction identitaire, élément fondamental influençant le savoir-être, particulièrement en contexte de double socialisation, semble un élément à travers lequel il faudrait s'orienter davantage. Ainsi arrivons-nous à nous pencher sur le concept de la construction identitaire. Celui-ci considère donc une conception de socialisation vécue comme élément de savoir-être, de socialisation comme construction de la réalité, et qui devrait nous permettre de distinguer entre différents processus psychosociaux, reliés à l'appartenance et à la différenciation quant au groupe :

Socialization occurs through a host of specific means, namely through imitation, identification, play, role taking, language acquisition, contact with books, media, and all of other means of learning. (Camilleri et Malewska-Peyre, 1997, p. 44)

Abordons maintenant le concept d'identité et son interaction avec la socialisation.

2. L'IDENTITÉ

Le recours au concept d'identité permet de clarifier la place, les besoins et les positions proposés à l'élève depuis la socialisation. Comme nous l'avons pu observer dès la problématique, l'humain a besoin d'un sentiment d'appartenance et de différenciation par rapport à un/des groupes. Ainsi, nous définissons dans un premier temps le processus de construction identitaire, situant la conception de l'identité retenue dans le cadre de cette étude. Le concept d'identité individuelle, distinguant entre une identité sociale et personnelle

(Kastersztein, 1981; Taboada-Leonetti, 1981), permet par la suite un regard approfondi pour une opérationnalisation du concept pour notre contexte, l'approche pour prendre en compte l'identité pour un positionnement de l'individu par rapport à des rôles, normes et valeurs de socialisation. Ainsi, il s'agirait de valoriser l'individu (Abdallah-Pretceille, 2008), en respectant son identité, de se questionner à une possible internalisation identitaire des rôles, normes et valeurs (Camilleri et Malewska-Peyre, 1997, p. 43). Une synthèse du concept permet finalement de conclure cette analyse conceptuelle. Commençons donc à définir l'identité et son processus de construction.

2.1. L'identité et la construction identitaire

Depuis le psychanalyste Erikson (1968), le concept d'identité a été traité depuis différents angles, notamment en psychologie, en sociologie, en anthropologie. La notion d'identité selon Erikson (*Ibid.*) a notamment été conçue comme un positionnement personnel, intime et statique de la personne, qui se développe à partir de différents stades qui se succèdent jusqu'à un aboutissement. C'est encore Erikson qui modélise l'évolution de l'identité de manière dichotomique : c'est en partant d'une distinction entre l'identité (préalable) vers une confusion ou une crise identitaire, que l'individu se questionne sur ce positionnement de soi.

Si la théorie d'Erikson a en effet été l'initiation d'un véritable courant de recherche, le manque de souplesse concernant les stades statiques selon l'âge et l'idée d'un aboutissement d'une identité ont été critiqués (Camilleri, 1990). Ainsi, nous partons plutôt d'une approche d'identité « moins substantialiste et plus dynamique, plus interactionniste, plus sociale » (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990, p. 8). L'idée de passer à travers des phases identitaires plus ou moins stables ne fera pas l'objet ici. L'identité se caractérise pour le contexte de cette étude plutôt comme une forme psychologique, propre à l'individu, qui se positionne lui-même de façon explicite ou implicite par rapport à différents éléments de socialisation d'un groupe (*Ibid.*; Kastersztein, 1990, p. 30).

Réduire les “mondes vécus” et les processus identitaires à un [seul] aspect ou un produit des “systèmes”, c'est supprimer la question de la socialisation et donc ôter toute autonomie aux sciences sociales. (Habermas, 1987a, p. 90)

Il y a d'ailleurs un débat en recherche à propos de l'importance accordée à la personne et son caractère en quelque sorte « stable », respectivement son environnement (Camilleri, 1989 ; 1990) quant à la construction identitaire. L'environnement peut influencer significativement le recours à l'identité, comme plusieurs études, recensées dans la problématique, l'ont notamment fait constater (Phinney *et al.*, 2001 ; Phinney *et al.*, 1997 ; Qribi *et al.*, 2011). D'autant plus, l'identité se développe, selon la littérature récente, comme étant centrée sur des processus de développement et non pas des stades (Kunnen et Bosma, 2006, p. 183). Ainsi, rappelons encore le courant interactionniste de Mead (1934), affirmant que l'individu se développe depuis l'interaction avec son environnement. Dès le contact avec son environnement (dont l'école), l'individu construit son identité par rapport à l'autre, par « un mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (Lipiansky, 1998, p. 24).

Mon identité, c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions et relations), c'est par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu, ou rejeté et méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance. (Tap, 1991, p. 69)

Si nous nous intéressons dans ce contexte d'étude aux interventions de l'enseignant et non à une mesure d'identité de l'élève, l'utilisation du concept d'identité semble néanmoins avoir sa place. Celui-ci permettra d'expliquer la pertinence de notre étude et du besoin de l'enseignant de favoriser un cadre respectueux et bénéfique au développement de l'identité sociale et personnelle.

Ainsi, nous concevons l'identité comme un processus dynamique, propre à l'individu où celui-ci se positionne par rapport à un groupe, un rôle, une valeur, une norme. En même temps, c'est l'environnement qui influence largement ces choix (Camilleri *et al.*, 1990). Le lien socialisation – construction identitaire dépend dès lors du recours offert par l'environnement. Dubar (2002, p. 109) définit l'identité comme le

résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.¹¹

L'identité peut donc être comprise un processus interactif d'assimilation et de différenciation, attaché à l'individu, la définition du sujet étant constamment mise en relation avec la définition de l'autre (Lipiansky, 1991).

Une telle description d'interrelations entre socialisation et construction identitaire appuie la pertinence de notre choix d'objet de recherche et semble confirmer l'adéquation du choix conceptuel. Il faudrait pourtant prendre en compte que les termes tels qu'«identité individuelle», «identité collective», «identité sociale» ou «identité personnelle» et bien d'autres se confondent ou réfèrent selon les chercheurs et recherches à différents objets d'études (Hogg, 2006). Si Erikson est d'autant plus parti d'un concept d'identité personnelle (ou «subjective»), la sociologie propose encore le recours à une identité sociale (ou «objective»). Afin de bien distinguer notamment l'utilisation de «l'identité sociale» et de «l'identité collective», de «l'identité personnelle» avec «l'identité individuelle», nous nous référons dans cette recherche au vocabulaire utilisé par Camilleri et de ses collègues (Camilleri, Kastarsztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990 ; Codol, 1981 ; Tap, 1998).

Une définition des termes s'impose donc pour bien les distinguer et arriver à une opérationnalisation. Nous passons d'abord à l'explicitation de l'identité individuelle, se composant d'une identité sociale et personnelle.

2.2. L'identité individuelle : entre le personnel et le social

Dans un premier temps, l'identité serait donc un positionnement autonome du soi, capable d'agir sur ses propres postures. Plusieurs auteurs confirment ceci en admettant que bien des recherches restent à être effectuées pour connaître les raisons de ces positionnements, liés selon Camilleri (1990) au caractère même de soi (p. 110). Cette structure est composée de

¹¹ Si on peut concevoir l'identité dans ce cas comme résultat stable, c'est parce qu'il fait allusion à un état provisoire, influencé par une action telle que le recours à l'identité depuis l'environnement, une manière d'être de la personne à un moment précis et provisoire.

croyances et de valeurs, qui établissent un noyau plus ou moins stable (Kastersztein, 1990, p.30). En même temps, les finalités et stratégies identitaires se négocient et renégocient constamment « dans l'interaction avec l'environnement » (Kastersztein, 1990, p. 32), l'entourage social devenant ainsi un facteur déterminant de la construction identitaire. Ceci devient plus clair si l'on admet que le regard des autres renvoie ou assigne à chacun un rôle social que l'on peut accepter/refuser (Taboada-Leonetti, 1990, p. 43).

De ce fait peut-on distinguer entre identité sociale et personnelle, deux dimensions qui ne doivent pourtant pas être considérées comme entièrement dichotomiques. Toute identité est personnelle, localisée dans une personne, et sociale, du fait que ses processus de formation le sont (Luckmann dans Kasterszstein, 1981, p. 99) : « *people have as many social and personal identities as there are groups they belong to and personal relationships they are involved in* » (Hogg, 2006, p. 115). Avant de parler de l'identité sociale et personnelle, examinons pourtant l'identité collective.

2.2.1. *L'identité individuelle au détriment de l'identité collective*

Si nous nous penchons dans le cadre de cette étude sur le concept d'identité sociale et personnelle, une explication de ce qui constitue l'identité collective nous permettra néanmoins de situer le contexte de notre recherche. Celui-ci analyse les relations d'une personne par rapport à un groupe (intragroupe) ou entre plusieurs groupes (intergroupe), rappelant que l'identité peut être un modèle proposé, voire imposé aux individus :

« Le résultat d'une production sociale dont les individus sont les acteurs [...] l'identité individuelle joue un rôle important en tant que lieu de l'interaction entre les expériences sociales et l'imaginaire » (Taboada-Lenonetti, 1981, p. 140). Ainsi, la classe pourrait en effet être associée comme ayant une identité collective, proposée, négociée ou imposée par la pratique en classe. Encore, peut-elle être vue comme constituée de plusieurs groupes, des catégories ou origines différentes. De nombreux concepts, telle la reconnaissance, la valorisation, l'appartenance, l'exclusion ou l'autonomie peuvent encore être associées à l'identité collective (Codol, 1981; Kastersztein, 1981)

Pour ce qui est du choix de termes « identité collective » ou « identité individuelle », nous avons fait le choix de s'intéresser davantage à l'identité individuelle, c'est-à-dire sociale et personnelle, qui peut être valorisées ou dévalorisée, surgissant dans un contexte d'identité collective, c'est-à-dire, par le biais d'interventions des enseignants. Le fait de s'intéresser au traitement de l'enseignant de création d'un espace d'appartenance et de différenciation fera ainsi recours aux concepts nommés par la suite, tout en se situant dans le contexte d'une identité se voulant collective d'une classe primaire.

Ainsi, traitons de l'identité sociale pour arriver par la suite à l'identité personnelle.

2.2.2. *L'identité sociale depuis l'identité individuelle*

L'identité sociale constitue la référence d'un individu à un groupe ou à une catégorie sociale. On parle d'identités culturelles ou ethniques, nationales, régionales, langagières, religieuses, ainsi que d'identités sexuées ou encore d'identités professionnelles (Tap, 2005, p. 53). Dans notre contexte, l'identité sociale semble une composante particulière où l'individu a appris et continue d'apprendre des comportements, attitudes ou valeurs, des « systèmes intégrateurs qui vont lui permettre de se construire une économie relationnelle et actionnelle singulière. L'importance des attentes sociales et de la socialisation semble soulevée par l'identité sociale » (Kasterszstein, 1981, p. 100). Il s'agit de la partie du soi où l'individu se positionne par rapport à une appartenance d'un groupe avec des normes et valeurs.

Ce concept est d'autant plus utilisé depuis la sociologie : les chercheurs s'intéressent au rôle que l'extérieur assigne à l'individu. Dans cet esprit, l'identité devient davantage « objective », se transmettant par le langage et perceptible à travers des catégorisations d'identités (Hogg, 2006).

[Social identity] implies categorical attributes that refer to social groups to which individuals belong, in which individuals invest their energy, and with which they identify themselves [...] perceive themselves as resembling other group members, sharing with them the most salient features, meanings and goals. Because these pre-exist in society, social identity is always to some degree, assigned or prescribed. (Camilleri et Malewska-Peyre, 1997, p. 49)

Il s'agit maintenant de se diriger vers le concept d'identité personnelle.

2.2.3. *L'identité personnelle depuis l'identité individuelle*

L'identité personnelle, par la suite, contient la combinaison de faits biographiques, éléments de différenciation s'attachant à l'individu : son caractère, son autonomie, son pouvoir et bien d'autres traits (Kasterszstein, 1981). En gros, « l'identité est personnelle en ce qu'elle est définie, ressentie et construite par l'individu et sociale en ce que l'individu intègre les caractéristiques et les images qui lui sont attribuées par autrui » (*Ibid.*, p. 100). Selon Deschamps et Devos (1999),

plus l'identité sociale est forte, moins l'identité personnelle est importante, et plus l'identité personnelle est saillante, moins l'individu a besoin d'une identité sociale puisque identité sociale comme identité personnelle satisfont un même besoin d'une image de soi positive. (p. 158-159)

Nous aimerions pourtant nuancer ce constat, rappelant, depuis la psychologie sociale, que l'individu a aussi bien besoin de similitude que de différence : la similitude totale est tout aussi inacceptable qu'une trop grande différenciation (Kasterszstein, 1981, p.104; Lipiansky, 1998).

Il semble encore nécessaire de nuancer l'idée d'autonomie du sujet face à une identification à des valeurs. En effet, l'absence de connaissances sur le développement d'un caractère propre (Camilleri, 1990, p.110) ne signifie pas nécessairement que le choix par rapport à ces valeurs et croyances d'appartenance resterait parfaitement individualiste. Nous pensons que l'histoire et le vécu de l'individu auraient davantage une influence sur celui-ci, son identité, en quelque sorte son caractère et par la suite ses postures. Si Camilleri (1990) parle d'un caractère propre à l'individu, influençant sa quête d'identité, nous voudrions interpréter celui-ci plutôt comme en lien avec un « noyau stable » de son identité (Kasterszstein, 1990, p.30), construit potentiellement à partir de son éducation. Si tout ne dépend pas nécessairement de la culture extérieure (Kanouté, 2002), il semble pourtant qu'une invitation à la réflexion et au développement propre d'une identité personnelle semble bien possible, favorisant ainsi une construction interne de l'identité. L'identité personnelle, c'est-à-dire celle ne faisant pas directement recours à son appartenance quant au groupe, peut en effet être définie comme plus

« subjective », « biographique » et propre au jeune. Pourtant, c'est à nouveau à travers l'interaction avec le groupe, que celle-ci peut être construite : ainsi, le besoin de se différencier et de se définir soi-même peut être respecté ou non par l'environnement. Cette idée ramène davantage l'identité individuelle au processus de socialisation, à l'appartenance à une culture d'origine où le sujet « est amené à adopter de l'intérieur ses unités de sens et de valeurs préétablies, grâce au mécanisme de l'identification : processus fondamental par lequel il assimile dans sa construction de soi des éléments de l'extérieur » (Lipiansky, 1990, p. 176). L'individu cherche à la fois la similitude avec l'autre, tout en ayant besoin de se différencier. Dans le cadre, de notre étude, l'enseignant peut ainsi valoriser une telle différenciation d'une identité et donner à l'élève un espace pour définir sa propre place. C'est ainsi que la perspective de la socialisation choisie à travers l'intervention éducative influencerait le recours à l'identité personnelle et sociale : une perspective de distanciation critique (Dubet et Martucceilli, 1996) ou émancipatrice (Lenoir, 2009) admettrait davantage d'espace à l'élève pour définir sa propre place au sein d'une communauté qu'une perspective d'intégration de normes et valeurs.

Pour mieux situer le recours à l'identité sociale et personnelle par rapport à la socialisation par l'enseignant, le recours à la catégorisation identitaire sera introduit.

2.2.4. Le recours à l'identité individuelle et la catégorisation

Nous avons montré que l'identité est un processus dynamique, passant par la socialisation et se construisant par l'interaction entre l'individu et son environnement. L'importance de l'environnement ayant été soulevée, sa conséquence pour l'intégration, le bien-être et le passage à différentes stratégies identitaires paraît donc déterminante. Nous nous intéressons par la suite à cette interaction d'un environnement (dans notre cas : l'enseignant d'une classe d'accueil) avec l'identité individuelle d'un acteur (dans notre cas : un élève immigrant). Pour ce faire, nous établissons le phénomène de la catégorisation. Depuis la psychologie sociale de Tajfel (1982),

les individus ordonnent l'environnement physique et social en catégories selon le degré de similitude des éléments [...]. Ce processus est un mécanisme mental à travers lequel les éléments singuliers de notre environnement sont classés dans des catégories plus générales. (Storari et Gilles, 2008, p. 1)

Ce phénomène a encore été analysé en sociologie, notamment dans les travaux de Harvey Sacks (1995), montrant que les acteurs font recours à une catégorisation à travers la construction de leur environnement social. Partant des travaux de Sacks (*Ibid.*), Antaki et Widdicombe (1998, p. 3) admettent cinq caractéristiques pour analyser un recours à l'identité en contexte d'un dialogue où deux ou plusieurs personnes entrent en conversation¹² :

- For a person to “have identity” – whether he or she is the person speaking, being spoken to, or being spoken about – is to be cast into a “category” with associated characteristics or features;*
- Such casting is indexical and occasioned;*
- it makes relevant the identity to the interactional business going on;*
- the force of “having an identity” is in its consequentiality in the interaction; and*
- all this is visible in people's exploitation of the structures of conversation.*

Selon ces auteurs, les identités se construisent et négocient en effet depuis les interactions, comme notamment par la conversation et les interventions qui l'entourent.

L'appareil de conversation maintient continuellement la réalité et simultanément, il la modifie continuellement. Des éléments sont abandonnés et ajoutés, affaiblissant certains secteurs de la réalité toujours considérée comme allant de soi et en renforçant d'autres. Ainsi, la réalité subjective de ce dont on ne parle jamais devient chancelante. (Berger et Luckmann, 1996, p. 256)

Retenons pour l'instant que la catégorisation de l'identité est une fonction pour faire sens d'un monde, utilisée pour construire la réalité (*Ibid.*). Dans notre contexte, l'enseignant qui intervient en classe en mettant différentes pratiques de socialisation de l'avant à travers différentes formes, différentes activités et actions, pourrait recourir à de telles catégories qui proposent différents rôles et identités aux élèves. Ces catégories, se dégageant de l'interaction ou de formes d'organisation scolaire, ordonnent ainsi des rôles à l'individu. Ils peuvent notamment faire recours à l'identité sociale :

In schools, categories of people often matter more than individual personalities. [...] Through these repeated processes of grouping, schools give students experience in

¹² Ces propos ont été développés par les chercheurs en ethnométhodologie, plus particulièrement ceux utilisant l'analyse de conversation dans leurs recherches. Il faut noter que l'ethnométhodologie se définit comme un courant de la sociologie. D'autres explications suivront dans le chapitre présentant la méthodologie.

making social comparisons in categorical rather than particular terms. Pupils learn to distinguish between persons and the social positions they occupy. This orientation is important in bureaucratically organized societies, where people are constantly being asked to view themselves as members of particular categories. (Brint, 2006, p. 163)

Il en est de même pour les élèves qui, dépendamment du type d'intervention, de la perspective de socialisation adoptée, peuvent réagir de différentes façons aux catégories d'identités et potentiellement coconstruire une réalité de leur environnement depuis un positionnement quant à un objet, une norme, une valeur, un rôle, faisant alors recours à son identité personnelle. Afin de mieux illustrer le recours à l'identité individuelle par des catégorisations, le tableau 1 se veut une description des possibles traits attribués (Deschamps et Devos, 19999 ; Honneth, 2010; Kastarsztein, 1981 ; Tap, 2005)¹³ à l'identité sociale, objective ou à l'identité personnelle, subjective.

Tableau 1

Description des catégories faisant recours à l'identité individuelle

Catégories faisant recours à l'identité sociale	Catégories faisant recours à l'identité sociale et personnelle	Catégories faisant recours à l'identité personnelle
Référence du sujet à un groupe ou à une catégorie sociale : -L'appartenance du sujet à un groupe est soulevée. La référence du groupe peut être valorisante ou dévalorisante.	Référence à des traits biographiques ou à des caractéristiques distinguant le sujet des autres, tout en reconnaissant sa référence au groupe : -L'appartenance créatrice ou la contribution du sujet à un groupe est reconnue comme source d'enrichissement ou d'appauvrissement.	Référence à des traits biographiques ou à des caractéristiques distinguant le sujet des autres, faisant allure à son individualité interne. -L'individualité du sujet est soulevée, le sujet pouvant se positionner par rapport à son individualité: cette individualité peut être valorisée ou dévalorisée.

¹³ Ces traits ont notamment été construits en s'inspirant du travail du philosophe Honneth (2010) et de Ricoeur (2004) sur la reconnaissance. Le concept de reconnaissance demeurant un concept relativement nouveau, peu exploité et opérationnalisable, nous avons fait le choix de ne pas l'inclure en tant que concept principal de référence.

Les recours identitaires observables se dégagent ainsi des actions interactionnelles en classe, que ce soit d'une manière explicite ou par une attribution implicite de traits recourant à l'identité personnelle et/ou sociale, qu'elles soient conversationnelles ou se dégageant par d'autres pratiques de socialisation, explicites ou implicites.

La réalité subjective est donc toujours dépendante de structures spécifiques de plausibilité, c'est-à-dire, de la base sociale spécifique et des processus sociaux que sa maintenance requiert. On ne peut maintenir sa propre identification comme un homme important que dans un milieu qui confirme cette identité; on ne peut conserver sa foi catholique que si l'on maintient des relations significatives avec la communauté catholique, etc. La rupture de conversation significative avec les médiateurs des structures respectives de plausibilité menace les réalités subjectives en question. (Berger et Luckmann, 1996, p. 259)

Passons maintenant à une synthèse du construit, situant la place de l'identité pour notre recherche.

2.3. Synthèse : De la socialisation et de la construction identitaire vers l'intervention éducative

L'exploitation du concept d'identité a permis d'explicitier les liens de celui-ci avec la socialisation. L'identité se décline encore selon un grand nombre d'éléments, dont, par exemple, le sexe, l'âge, les rôles, le statut, l'ethnicité ou les valeurs, qui donnent un sens à l'identité sociale. La définition générale pour notre contexte considérerait l'identité comme « structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport avec la situation relationnelle donnée à un moment donné » (Kastersztein, 1990, p. 27). La quête d'identité se définit ainsi par une quête d'appartenance par rapport à une culture/un groupe social et de différenciation par rapport à celui-ci (Codol, 1981; Karstensztein, 1981; Lipiansky, 1990 ; Taboada-Leonetti, 1981). L'individu a besoin d'avoir sa place au sein d'un groupe, d'y appartenir tout en pouvant s'en différencier. Ainsi, c'est à partir de la socialisation, l'espace accordé à l'appartenance de l'élève - ainsi qu'à la possibilité de se différencier, que se réalise la construction identitaire de l'individu. Si la socialisation peut être considérée comme processus d'apprentissage construisant une relation de l'individu avec la

société, nous pouvons établir la définition suivante pour le concept de l'identité dans notre contexte d'étude :

L'identité est la forme et le processus intérieurs à l'humain où celui-ci réfléchit et se positionne quant à sa place sociale et personnelle dans l'environnement.

Cette réflexion peut dès lors être alimentée par des recours à l'identité sociale, attribuant l'individu à un ou des groupes sociaux. Ce recours identitaire semble, depuis les différents écrits consultés, davantage alimenté suite à une attribution externe de rôles, normes et valeurs. Le recours à l'identité personnelle, découlant d'une recherche de l'individu à se différencier du groupe, paraît de son côté relever d'une invitation à une réflexion interne, propre au sujet. Celle-ci serait ainsi extériorisée suite à une communication, par une différenciation découlant proprement de l'individu :

Sous l'angle ontogénétique, l'enfant s'est approprié de manière cognitive le monde social des relations interpersonnelles régulées légitimement; il a construit un système correspondant de contrôles internes et appris à guider son action à partir de prétentions normatives à la validité: dans cette mesure, il établit une frontière de plus en plus nette entre un monde extérieur concentré sur la réalité institutionnelle et le monde intérieur des expériences spontanées: celles-ci peuvent passer à l'extérieur non au travers d'actions conformes à une norme, mais uniquement grâce à la présentation communicationnelle de soi. (Habermas, 1987b, p. 51)¹⁴

Notre étude s'intéresse à dégager les formes et approches de socialisation en classe, analysées depuis un recours à l'identité sociale et personnelle. Différents types de règles et de vie pourraient en effet influencer un espace d'appartenance d'un individu par rapport à un groupe, ainsi que la valorisation ou non de sa singularité, pour une possibilité de se différencier. Ainsi, la figure 5 illustre la dynamique des concepts et construits mobilisés.

¹⁴ Habermas (1987a; 1987b) distingue plus tard, pour ce qui est du rapport au « monde des actes communicationnels » (*Ibid.*, p. 140) d'un monde intérieur, se distinguant à nouveau quant à son recours à un monde objectif et subjectif. Le monde « extérieur » et « vécu » (*Ibid.*) fait par la suite allusion à un monde objectif et social. Dans le cas de notre étude, nous nous référons pourtant uniquement à une distinction entre un monde - et de là d'un recours - extérieur ou intérieur à l'humain et sa réalité. Ceci semble concorder quant à la distinction de Berger et Luckmann (1996), distinguant entre une réalité objective et subjective.

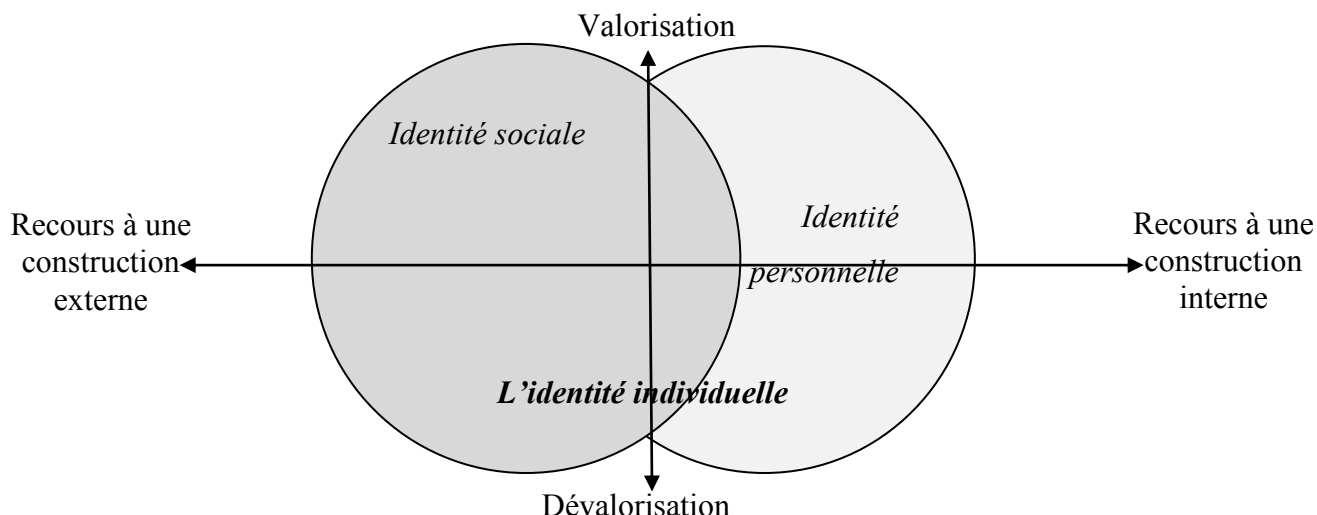


Figure 5 – L'identité individuelle et son rapport quant à l'identité sociale et personnelle

Ayant retenu que le recours à l'identité se décline depuis l'interaction de l'individu avec son environnement, le concept d'intervention éducative sera abordé par la suite.

3. L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

L'apport de l'intervention éducative permettra de recourir davantage au rôle spécifique que doit jouer l'enseignant. Dans un premier temps, une définition de l'intervention éducative et sa caractérisation en tant qu'angle d'analyse des sciences de l'éducation s'impose. L'intervention éducative et notre choix d'objet de recherche s'attachant à des composantes de médiation, de reconnaissance et du langage, ces éléments seront brièvement situés quant à la balise des fondements de la phénoménologie et de l'interactionnisme symbolique. Ceci permettra de situer la place de l'intervention éducative par rapport aux deux autres concepts principaux de cette étude, afin d'opérationnaliser le concept et son analyse pour le contexte de notre recherche.

3.1. La recherche en sciences de l'éducation et l'intervention éducative

Les sciences de l'éducation constituant un champ de recherche nouveau, s'inspirant de plusieurs disciplines et fondements, la recherche consacrée aux pratiques éducatives s'est transformée avant tout vers la seconde moitié du XX^e siècle. Se distinguant progressivement d'une évaluation unique de l'enseignant suite aux résultats des élèves, c'est suite à l'émergence de systèmes d'observation du processus d'enseignement-apprentissage dans les années 50 et aux

questions soulevées d'un effet enseignant dans les années 70 que l'analyse du mouvement de professionnalisation ait davantage été diversifiée (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 8). Différentes approches, avec leurs postures et épistémologies différentes tentent en effet de satisfaire à un rapprochement efficace du rapport entre savoir et pratique (Yvon et Durand, 2012, p. 10- 12) dont le concept d'intervention éducative.

S'inscrivant dans un souci d'analyse de l'effet maître, le mot intervention définit à la fois un rôle social et l'autonomie d'action des pratiques professionnelles, attestant l'effort de rationalisation des métiers relationnels (Couturier, 2001; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). Il faut reconnaître qu'on ne se situe pas dans une posture d'un métier relationnel de transmission directe, bien que « toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains » et poursuivant une ou des finalités respectives (Lenoir *et al.*, 2002, p. 3). Ainsi, intervenir est conçu comme un processus pour améliorer, bonifier, modifier, protéger, prévenir, etc. Selon cette logique, l'intervention par l'enseignant et l'apprentissage de l'élève sont étroitement liés entre eux. Nous associons avec Lenoir (*Ibid.*), un caractère de « bienveillance » fondé sur le souci de l'émancipation de l'être humain à la conception de l'intervention éducative par les enseignants :

Il ne s'agit donc pas de nier l'existence d'un rapport de pouvoir dans toute intervention, mais de mettre en évidence, l'indispensable nécessité pour un enseignant d'en user prudemment, de façon réfléchie et critique [...] avec la conscience des enjeux sociaux et culturels que portent les interventions éducatives. (*Ibid.*, p. 4)

Que ce soit par l'utilisation du concept de pratique professionnelle (Baietto, Barthelemy et Gadeau, 2003), d'analyse de l'activité (Yvon et Durand, 2012) ou par l'intervention éducative (Lenoir *et al.*, 2002), la recherche en éducation semble d'une manière générale associer un caractère de réflexivité pour des savoirs « en situation » la pratique de l'enseignant. Selon la recherche en question et la place qu'y prennent les acteurs, le choix du concept peut encore s'expliquer par l'objet de transformer la pratique, de former à l'enseignement et à la réflexivité, de mieux comprendre un phénomène ou de viser sur une efficacité.

Notre objet de recherche et l'explicitation des concepts de socialisation et d'identité nous orientent à une conceptualisation de l'intervention éducative. Il s'agit d'un concept qui nous semble pertinent pour un objet d'analyse laissant paraître les pratiques passées sous silence, voire inaperçues, d'une réalité complexe et conçue de manière holistique.

3.1.1. *L'intervention éducative : caractérisation et définition*

Dans cette section, nous justifions le choix pour l'intervention éducative pour arriver à une caractérisation et une définition de celle-ci.

Ainsi, l'intervention éducative nous semble un construit centré sur l'action, orienté dans un rapport interactif, insistant sur la nécessité d'un recours aux pratiques effectives. Or, comme nous l'avons annoncé dans la problématique, la majorité des recherches menées au Québec à propos de la pratique se situent par rapport à un objectif « de la mise à jour des pratiques déclarées, et non celle des pratiques effectives » (Lacourse et Maubant, 2009, p. 1). Du fait que cette étude s'intéresse au véritable acte d'enseigner, il s'agit, depuis l'intervention éducative, de réfléchir à des méthodes de collecte de données véritablement liées à cet acte relationnel et social, bien complexe et non pas directement rationnel. Il faudrait donc tenter de modéliser la pratique (Lenoir *et al.*, 2002).

L'intervention éducative s'intéresse à l'interdisciplinarité, l'esprit de l'élève ne se voulant pas compartimenté à travers des catégories telles que les disciplines. De ce fait, il semble bien logique que la recherche présente s'intéresse à la socialisation, telle qu'elle se construit à travers la vie de tous les jours et d'une manière interdisciplinaire en classe. « Quelle est la façon la plus efficace et rationnelle d'agir en regard de la demande sociale ? » (Couturier, 2001, p. 85), telle est la question que se poserait l'intervenant éducatif. Nous entendons donc par intervention éducative l'ensemble des actions posées par l'enseignant dans un espace et temps particulier de l'école primaire, en vue de poursuivre des objectifs éducatifs précis pour favoriser un processus d'apprentissage ou d'amélioration particulier – ici, la socialisation dans les classes multiethniques, spécifiquement des élèves nouvellement arrivés. L'intervention éducative part donc de l'idée de décrire et de modéliser la pratique, ce qui nous semble un objectif articulant

mieux avec notre question de recherche. Un autre avantage du concept d'intervention éducative est son exploitation de la médiation et par là, du langage.

3.2. Fondements de la phénoménologie et de l'interactionnisme symbolique pour une prise en compte de la médiation, de la reconnaissance et du langage

La place accordée à la médiation et la médiation par le langage depuis l'intervention éducative semble encore aller de pair avec une analyse d'une coconstruction de l'identité individuelle par l'enseignant et l'élève. L'utilisation du construit de médiation depuis l'intervention éducative caractérise ainsi le travail de l'enseignant par

l'idée que l'être humain est essentiellement un être de la *praxis*, c'est-à-dire un être social capable d'agir librement, de façon autonome, responsable, critique et créatrice, en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société [...] et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit. Ainsi entendue, la *praxis* est une production sociale finalisée, qui n'est pas simple production d'objets, mais autoproduction de sujets humains (dépassement de l'actuel et création de réalités et de sens nouveaux) par eux-mêmes ayant pour projet et intérêt de connaissance l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par Habermas. (Lenoir *et al.*, 2002, p. 16)

Un processus d'apprentissage ne se définit alors pas par une simple appropriation (ou, dans notre contexte, une inculcation de normes et de règles), mais est plutôt lié à une construction médiatisée d'un objet dans un contexte spécifique. Le construit adhère en effet à une « perspective dialectique hégélienne [...] d'appréhension de la réalité humaine et sociale en tant que totalité à partir de la médiation de la conscience » (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007, p. 6) ainsi qu'à une pensée marxienne où l'être humain est reconnu comme une totalité et par la réalité est perçue comme un processus de construction sociale (Vygotsky, 1978). Cette idée se reflète encore dans des écrits philosophiques et socioanthropologiques mettant à l'épreuve le concept de reconnaissance (Honneth, 2010; Métraux, 2011; Payet et Batteguay, 2008; Ricoeur, 2004), approche basée sur la « dialectique sous les idées d'aide et d'empêchement à l'exercice des capacités propres [...] dialectique de la réflexivité et de l'altérité [...] la réciprocité et la mutualité » (*Ibid.*, p. 241) :

La constitution du phénomène “autrui” présente alors un tour paradoxal : l’altérité d’autrui, comme toute autre altérité, se constitue en (*in*) moi et à partir de (*aus*) moi; mais c’est précisément comme autre que l’étranger est constitué comme *ego* lui-même, c’est-à-dire comme un sujet d’expérience au même titre que moi, sujet capable de me percevoir moi-même comme appartenant au monde de son expérience. (*Ibid.*, p. 247)

On associe par la suite une pensée de l’interactionnisme symbolique de Mead (1934) et de Berger et Luckmann (1996) à l’intervention éducative. Depuis ces auteurs, le monde est le résultat d’une construction d’interactions sociales entre humains. Le regard porté à la pratique de l’enseignant se porte donc bien en lien avec les fondements amenés depuis la socialisation et la construction identitaire. En effet, la vie, le travail et le langage¹⁵ deviennent par la suite des formes de médiation à l’apprentissage (Lenoir *et al.*, 2007). Or, c’est justement par la médiation et la médiation par le langage que l’intervention éducative semble permettre un lien à l’identité individuelle et à la socialisation, et ce notamment par l’utilisation de catégories (Sacks, 1995) :

le rapport cognitif d’objectivation (le processus d’apprentissage) s’établit entre le sujet et l’objet par l’entremise d’un système objectif de régulation (la médiation) fondé sur la parole en tant que discours et sur l’action humaine en tant que processus de production sociale. (Lenoir *et al.*, 2002, p. 17)

Ainsi, l’intervention éducative faisant référence à une action sociale orientée vers un objet et/ou une personne, cette référence à la personne et son identité sera questionnée dans cette étude. Nous retenons dès lors l’importance de la médiation par le langage pour une intercompréhension et une interconstruction d’objets comme éléments fondamentaux se rapportant au concept, pour une analyse des « mécanismes de la coordination de l’action, par lesquelles adviennent les relations interpersonnelles » (Habermas, 1987a, p. 284).

Le recours à l’action et au langage pour une analyse des interventions éducatives, des pratiques de socialisation et du recours à l’identité sera par ailleurs explicité davantage lors du cadre méthodologique. Après ce court détour pour ce qui est de la place accordée au langage, la

¹⁵ Le langage s’associe ici à un caractère ou une forme de faire intercompréhension, non pas uniquement à une conception instrumentale de parler ou de maîtriser une langue. Selon Habermas (1987a, p. 296) « Le concept de parole et d’intercompréhension s’interprètent mutuellement [...] même si les expressions produites dans la pratique communicationnelle quotidienne n’ont pas la plupart du temps une forme explicitement langagière ».

dénomination d'un cadre d'analyse, lié aux concepts de socialisation et de l'identité, permet de synthétiser les questions d'intervention retenues dans le cadre de cette recherche.

3.3. Synthèse : l'intervention éducative et son rapport à la socialisation et à l'identité

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons ainsi une définition de l'intervention éducative comme activité interactive, réflexive et de « bienveillance »¹⁶ (Lenoir *et al.*, 2002, p. 1) de l'enseignant par rapport à des élèves et des apprentissages dans un contexte social spécifique.

En tentant de lier le concept d'intervention éducative à nos deux concepts préalables, nous retenons avec Lenoir (2010; Lenoir *et al.*, 2002 ; Lenoir *et al.*, 2007) un cadre d'analyse qui tente d'identifier les pratiques d'enseignement à partir de cinq questions :

- a. Quels sont les apprentissages, les finalités socioéducatives poursuivies (le « pourquoi enseigner ») ?
- b. Quels sont les objets enseignés, les contenus (le « quoi enseigner ») ?
- c. À quels élèves s'adresse l'enseignement, au plan psychologique, social et culturel (le « à qui enseigner ») ?
- d. Quelles sont les modalités d'enseignement (le « comment enseigner ») ?
- e. À quelles ressources est-il fait appel pour assurer l'enseignement (le « avec quoi enseigner ») ? (Lenoir, 2010, p. 2)

Ces questions nous semblent en effet démontrer une interaction de l'intervention éducative avec nos deux autres concepts principaux et l'objet de recherche. Si le « pourquoi enseigner ? » s'intéresse aux normes et valeurs dégagées, le « à qui enseigner ? » pose un regard sur le recours à l'identité individuelle. Le « quoi enseigner ? » peut, quant à lui, être lié aux pratiques de socialisation enseignées, se présentant depuis ce cadre conceptuel comme forme transversale, comme un savoir, un savoir-faire et un savoir-être (Gayet, 1998), enseignés à travers les différentes activités et situations en classe. Le « comment enseigner ? » questionne, quant à lui, le recours aux formes et approches de socialisation. Le « avec quoi enseigner ? » n'étant pas thématiqué à travers ce cadre conceptuel, nous nous questionnons plutôt sur les

¹⁶ Le caractère de bienveillance du métier relationnel qui est celui de l'enseignement renvoie dans ce contexte au caractère professionnel de la pratique (Baietto, Barthelemy et Gadeau, 2003), cherchant à poser une action pour un changement, une amélioration ou une résolution, s'opposant ainsi à une intervention qui se voudrait « répressive » (Lenoir *et al.*, 2002, p. 3).

perspectives d'intériorisation de normes et valeurs et de distanciation critique admises à travers l'enseignement : s'agit-il, pour l'enseignant, de faire intégrer ou inculquer des valeurs ou accorde-t-il une distanciation critique des élèves « le avec qui enseigner ? ».

4. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après une conceptualisation de nos trois concepts, nous pouvons constater que la question de l'intervention éducative pour la socialisation et le recours à l'identité semble bien appropriée. Le concept pour une socialisation en classe est encore assez abstrait et peu de recherches se sont intéressées à dresser un modèle des pratiques de socialisation dans la pratique effective. Pourtant, l'école est conçue comme institution, comme appareil capable de transformer des valeurs en normes, des normes en dispositions et des dispositions en personnalités (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 524). Nous avons défini la socialisation comme un processus d'apprentissage construisant une relation de l'individu quant à différents agents et environnements de la société. Le construit de pratique de socialisation fera dès lors, pour le contexte de cette recherche, allure aux pratiques de l'enseignante mobilisées afin de situer ce rapport à des normes, valeurs, règles et rôles, modélisant ainsi la place de l'individu en société. Des processus d'enseignement-apprentissage de comportements, d'attitudes, de conceptions et de relations à soi et à autrui s'y rattachent.

Par l'utilisation de l'intervention éducative, nous nous écartons de prescriptions et d'idéologies (Lenoir, 2002) pour analyser l'acte d'enseigner d'une manière éducative dans le contexte de la socialisation en classe d'accueil au Québec. Il s'agit encore de porter un regard plus concret sur le rapport à l'identité qui est établi à travers l'intervention éducative des enseignants. Ainsi, la figure 6 représentera graphiquement une synthèse des concepts retenus.

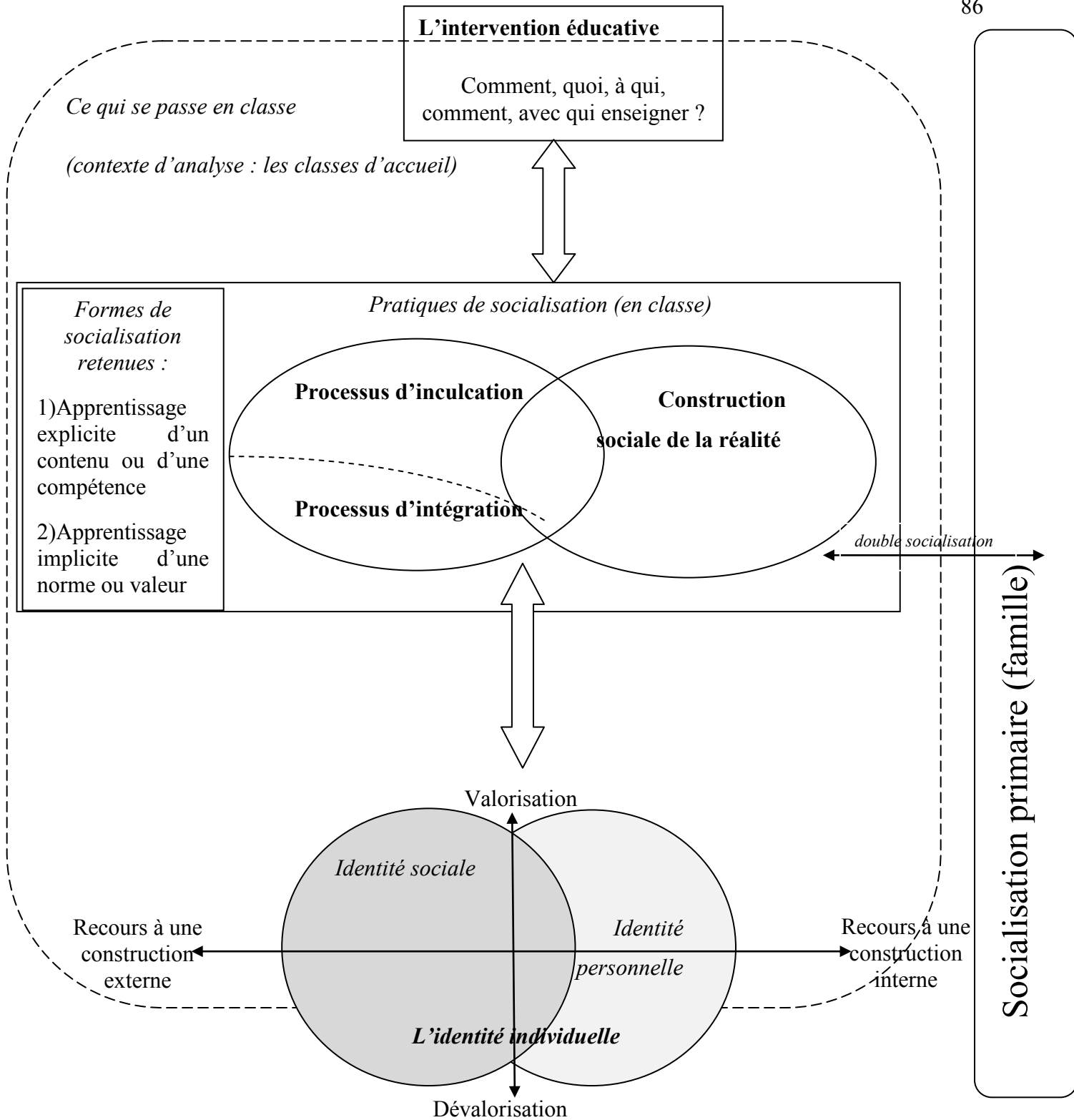


Figure 6 - Synthèse du cadre de référence

La figure 7 présente l'intervention éducative, la socialisation avec ses formes et approches et l'identité individuelle. Ces concepts se situent, au moins partiellement, dans le contexte de la salle de classe. Notre recherche se situe en effet en contexte d'analyse ce qui se passera dans une classe d'accueil du primaire au Québec. Si le contexte de la socialisation primaire par la famille ou encore l'analyse des étapes d'identité précises avait été fructueux à prendre en considération, nous nous limitons plutôt au contexte du recours à l'identité depuis la salle de classe pour bien pouvoir caractériser nos variables retenues. Comme nous l'avons discuté, l'appartenance et la différenciation paraissent bien se dégager depuis l'identité individuelle. Des perspectives d'appartenance ou celle de l'intériorisation – distanciation critique pourraient d'autant plus se dégager depuis la socialisation en classe. Si les liens entre les différents concepts ont bien été établis, l'interaction précise manque encore de contexte. Ainsi, considérant les questions retenues par rapport à l'intervention éducative, nous espérons analyser comment une telle socialisation s'opérationnalise en classe et quelle serait son interaction avec l'identité sociale ou personnelle. Un objectif principal de recherche peut ainsi être retenu:

- Analyser des interventions éducatives au primaire quant à la socialisation dans le contexte d'une classe d'accueil au Québec.

De cet objectif découlent trois objectifs précis :

- 1) Décrire les pratiques de socialisation qui se dégagent de l'enseignement en classe.
- 2) Décrire le recours à l'identité sociale ou personnelle depuis ces pratiques.
- 3) Comparer ces pratiques dans leur cadre d'intervention éducative respective

Après avoir défini le cadre conceptuel sous-jacent à notre recherche, nous expliquerons dans le chapitre suivant les choix méthodologiques qui permettront d'atteindre nos objectifs.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Après avoir cerné notre objet de recherche, identifié nos objectifs et présenté le cadre conceptuel qui sous-tend notre projet, ce troisième chapitre sert à poser les balises méthodologiques qui permettront de l'entreprendre. Ainsi, nous présenterons dans un premier temps l'approche et le type de recherche. Par la suite, l'échantillon retenu de la population visée sera décrit. Après, nous dirigerons notre regard envers la collecte des données, son déroulement, les instruments choisis et leur traitement adéquat pour le contexte de cette recherche. Finalement, les considérations éthiques et déontologiques seront présentées.

1. L'APPROCHE, LE TYPE ET LE COURANT DANS LEQUEL S'INSÈRE LA RECHERCHE

Afin de répondre à la question de recherche formulée, nous avons choisi une approche qualitative :

en centrant l'interrogation sur le sujet comme acteur, en étant attentive au contexte de la situation, la recherche qualitative fait émerger de nouveaux objets comme le local, le réseau, et renouvelle la problématique du travail social tant au chapitre de l'intervention qu'au chapitre de l'analyse des problèmes sociaux. La recherche qualitative remplace le contrôle des variables par la réflexion dans l'action, le déterminisme social par la logique de l'action. Elle introduit une nouvelle rationalité, plus intersubjective. (Groulx, 1998, p. 43)

Du fait que la classification des recherches peut se faire sous différents types, différemment établis selon une variété de critères, notre recherche peut d'abord, selon les critères de De Ketele et Roegiers (1996) être qualifiée d'exploratoire : les interventions éducatives pour ce qui est de la socialisation en classe constituant des phénomènes moins étudiés, le cadre conceptuel établi préalablement n'a pas pu recourir à des exigences de mesure strictes. Si la distinction entre les différentes approches, perspectives et formes de socialisation ainsi que le recours à l'identité et à l'intervention éducative a permis de caractériser de manière opérationnelle les aspects à observer, il ne s'agit pourtant que de balises d'une description et de

discussions de la pratique observée. L'objet étudié échappe donc au moins en partie au contrôle rigoureux de la mise en œuvre par le chercheur, qui a besoin d'une bonne part de créativité et de flexibilité à travers sa collecte de données, sans perdre le critère de rigueur scientifique. Dans cette logique, notre question de recherche a été posée de manière ouverte et globale, le chercheur essayant de se

familiariser avec le sujet à étudier et avec les situations dans lesquelles le phénomène se produit [...] faire l'inventaire des variables susceptibles de jouer (et pas seulement des variables déductives a priori)... et donc de bien cerner la problématique de l'objet d'étude. (*Ibid.*, p. 102)

Or, notre recours à une recherche exploratoire se justifie encore par le besoin d'« approfondir la complexité d'une situation [...] [de] découvrir l'émergence d'une réalité sociale ». (Groulx, 1998, p. 33)

La présente recherche, par sa forme exploratoire du fait qu'elle étudie un objet peu connu, permet « la description en profondeur et l'enclenchement d'un processus inductif » (Gauthier, 2009, p. 171) en privilégiant l'étude de cas comme stratégie d'accès aux données (*Ibid.*). Il s'agit de rendre compte de l'intervention éducative de la socialisation, dans un environnement particulier avec des traits culturels spécifiques, la classe d'accueil au primaire. Notre recherche adopte par la suite certains traits de la méthodologie des recherches ethnométhodologiques. Le contexte de ce courant se doit par la suite expliqué, et mis en perspective avec notre objet précis.

1.1. De la recherche ethnographique, phénoménologique vers le courant de l'ethnométhodologie

Les objectifs de recherche nécessitant une présence sur le terrain, un regard en profondeur et objectif d'interventions parfois inconscients et implicites de la pratique quotidienne en classe, une période prolongée de collecte de données semble nécessaire.

Du fait que l'état de la connaissance semble peu avancé à propos de la socialisation en classe d'accueil, la recherche ethnographique¹⁷ a attiré notre attention. Celle-ci fait recours aux possibilités d'une culture invisible, contenu dans les pratiques des personnes et qui peuvent la modifier par leurs actions (Devereux, 1970).

Par la suite, une recherche ethnographique paraît en effet permettre l'accès à l'objet de socialisation se dégageant de l'intervention éducative en classe.

L'ethnographie a été définie comme la science de la 'description culturelle' parce qu'elle s'est développée sur le modèle des recherches anthropologiques où le chercheur observait régulièrement et pendant des laps de temps prolongés un groupe humain. (*Ibid.*, p. 22)

Nous considérons que « l'institution scolaire constitue une culture dans le sens où elle est structurée autour d'un ensemble de valeurs qui lui sont propres et qui agissent globalement sur ses membres [...] contribuant à leur socialisation » (*Ibid.*, p. 37). L'ethnographie est l'étude descriptive et analytique des cultures ou sous-cultures du terrain. Elle repose d'abord à des origines anthropologiques de la pratique. L'ethnographie a par la suite été utilisée comme un terme englobant une panoplie de méthodes qualitatives de terrain, reposant notamment sur l'observation.

En sociologie, empruntant notamment aux instruments de collecte de données ethnographiques, s'est développée dans les années 60 une nouvelle approche appelée l'ethnométhodologie, s'accompagnant d'une exigence de description pure, montrant les moyens que les membres¹⁸ utilisent pour organiser leur vie sociale en commun. L'ethnométhodologie s'intéresse de base à la « la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner un sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner ». (Coulon, 2007, p. 23)

¹⁷ Le préfixe « ethno » provient du grec ancien 'éthos' (famille, tribu, nation, pays), mettant les mots en relation avec le peuple ou l'ethnie. Le mot grâphô, signifiant « écrire » correspond à la notion d'écriture.

¹⁸ « Dans le vocabulaire ethnométhodologique, la notion de membre réfère non pas à l'appartenance sociale, mais à la maîtrise du langage naturel : [...] Nous n'utilisons pas le terme en référence à une personne. Cela se rapporte plutôt à la maîtrise du langage commun [...] les gens, à cause du fait qu'ils parlent un langage naturel, sont en quelque sorte engagés dans la production et la présentation objectives du savoir de sens commun de leurs affaires quotidiennes en tant que des phénomènes observables et racontables... » (Coulon, 2007, p. 23). Cet aspect sera explicité davantage dans la partie de l'instrument et de l'analyse de conversation.

L'approche exclut le procédé de l'analyse réflexive (Garfinkel, 2001, p. 36), étant initialement guidé par la phénoménologie¹⁹, comportant un retour

“aux choses mêmes” – le monde avant sa connaissance – doit être conquis contre des habitudes de pensée et contre des manières de procéder qui tendent à substituer à la réalité concrète des faits des objets bien proportionnés aux exigences du discours scientifique [...] nos idées et nos théories sur la société, sur l'action, sur la signification, etc., ne nous sont d'aucune utilité si elles ne nous permettent pas de rendre notre manière propre de traiter le monde. (De Fornel, 2001, p. 10)

Selon le fondateur de l'ethnométhodologie Garfinkel, toutes les idées et théories scientifiques sur l'action et la société ne seraient ainsi d'aucune utilité si elles ne permettent pas d'inclure les « choses mêmes », rendant compte d'un rapport aux interactions pratiques de la vie courante, ou comme l'affirme De Fornel, faisant allure à Garfinkel, « d'ordonner nos activités de l'intérieur même des structures de notre expérience [...] de les mettre à l'épreuve de l'observation et de la description de situations réelles » (*Ibid.*). Ainsi, l'ethnométhodologie serait une sociologie « radicale », consistant à partir et à retrouver des travaux d'organisation de la réalité que la sociologie traditionnelle a interprétés suite à un travail réflexif de signes. Il s'agit ainsi de rendre compte d'une construction de sens, se concentrant par là sur l'intercompréhension phénoménologique d'objets de connaissances et leur processus interrelationnel pour une intercompréhension dans l'action (Habermas, 1987a; Schütz, 1998).

Garfinkel traite comme des *purs phénomènes* les prétentions à la validité sur lesquelles s'appuie la reconnaissance intersubjective de tout accord obtenu communicationnellement quand bien même la formation de consensus resterait occasionnelle, fragile et fragmentaire. Il ne fait pas de distinction entre un consensus valide pour lequel les participants pourraient fournir des raisons [...] et un assentiment obtenu sans référence à la validité, *i.e. de facto*, qu'il repose sur la peur des sanctions, la supercherie rhétorique, le calcul, le désespoir ou la résignation. Garfinkel traite les standards de rationalité [...] comme les résultats d'une pratique *contingente* d'interprétation [...], c'est-à-dire à l'aune des critères qui sont intuitivement employés par les participants eux-mêmes. Les prétentions à la validité

¹⁹ La phénoménologie se caractérise par une écoute du monde. Fondé sur ancrage empirique stricte, l'« examen phénoménologique des données n'est pas réservé à la recherche phénoménologique, mais cadre [...] également [...] avec la recherche ethnographique, l'enquête sociologique » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 86). La phénoménologie se construit sur une description pure de l'action, retournant aux choses 'elles-mêmes', en y libérant l'essence. Garfinkel s'est inspiré de la phénoménologie de Husserl, élaborant de même un mode de schématisation à partir de l'expérience même par une reconstitution de celle-ci (Cefaï et Depraz, 2001).

qui franchissent les frontières de lieu, d'époque et de culture, le sociologue éclairé par l'ethnométhodologie les considère comme quelque chose que les participants *tiennent* seulement pour universel. (Habermas, 1987a, p. 145)

Notre recherche s'intéresse à décrire, à partir des interventions éducatives en classe d'accueil, les approches s'y dégageant et le recours à l'identité sociale et personnelle retiré. Il s'agit d'un défi de taille, notre concept-clé, la socialisation ayant été caractérisés comme forme inconsciente et passant souvent inaperçu. Or, l'utilisation de la méthode ethnométhodologique répond à nos besoins et postures épistémologiques méthodologiques. Car, « le phénomène fondamental sur lequel se construit l'ethnométhodologie est la production, locale et endogène, des choses les plus ordinaires de la vie sociale » (Garfinkel, 2001, p. 34) en analysant l'organisation des activités dans leurs détails, sans exclure une généralité (*Ibid.*, p. 35).

Si nous aimions comprendre et analyser des pratiques de socialisation en classes d'accueil, celles-ci ne pourraient se manifester que dans la complexité de l'actualisation pratique (Watson, 2001, p. 21). L'intérêt est porté au point de vue des membres, le savoir étant ancré depuis la pratique, celui-ci ne peut par la suite qu'être appréhendé de l'intérieur.

On ne peut bien décrire l'action sociale que si l'on comprend, de l'intérieur, les motivations des acteurs [...] pénétrer dans la subjectivité des observés, et le meilleur moyen d'y parvenir est de s'impliquer dans la situation étudiée, de la vivre en même temps que les observés [...] la neutralité de l'observatrice est un mythe. (Laperrière, 2009, p. 315)

En même temps, du fait que ce mémoire s'intéresse aux pratiques et interactions de la vie quotidienne, un équilibre de proximité avec le membre et une distance serviraient à objectiver la pratique telle qu'elle existe en 'elle-même', comme les praticiens peuvent faire recours à une action découlant d'un savoir social rendu souvent inconscient par l'usage (*Ibid.*, p. 317 ; Argyris et Schön, 2002). De ces constats, notre recherche adopte un regard ethnométhodologique, qui

prend intérêt à la compétence d'interprétation [...] veut examiner la façon dont les actions peuvent être coordonnées au cours et au moyen du procès coopératif d'interprétation. Elle s'occupe de l'interprétation en tant que *réalisation permanente* des parties prenantes [...] autrement dit, des micro-procès d'interprétation de

situations et de consolidation de consensus, des procès qui sont hautement complexes, même si les participants peuvent, dans des contextes d'action stables, se rattacher à une compréhension de la situation qu'ils possèdent par habitude. (Habermas, 1987a, p. 146-147)

Connaissant maintenant mieux les balises de l'ethnométhodologie qui nous semble appropriées comme courant épistémologique et méthodologique pour l'analyse de l'action, un court passage à la conception du langage en interaction depuis l'ethnométhodologie sera abordé dans la partie présentant la collecte des données. Mais d'abord, l'échantillon choisi sera présenté.

2. L'ÉCHANTILLON

La recherche étant de type exploratoire et s'insérant dans un courant de recherches ethnométhodologiques, aucune tentative de généralisation des résultats à propos des pratiques d'intervention éducative n'a été visée. Ainsi, plutôt que de faire recours à une variété de participants, cette recherche se contente de passer par une étude de cas²⁰ ethnométhodologique par la participation d'un seul enseignant en classe d'accueil, en suivant sa pratique d'enseignement dans son émergence naturelle en classe. En effet, une légitimité de la méthodologie choisie pour répondre aux objectifs de décrire des interventions éducatives de socialisation et leur recours à l'identité semble justifiée.

Les critères d'échantillonnage portaient sur le volontariat de l'enseignant participant. En outre, en cherchant quelqu'un qui travaille depuis d'au moins cinq ans en classe d'accueil, nous avons estimé pouvoir faire recours à des interventions d'une enseignante expérimentée à travailler avec des élèves nouvellement arrivés. Ainsi, l'enseignante était familière avec les besoins spécifiques et des défis liés à l'intégration de ces élèves. Après avoir demandé la permission de contacter le personnel auprès de la Commission scolaire, une enseignante du

²⁰ Notre objet de recherche s'insère en effet dans un tel contexte qui, selon Aktouf (1987, p. 33), « nécessite l'étude complète, détaillée et approfondie d'un nombre limité d'objets, d'individus, d'événements » et qui est une stratégie méthodologique privilégiée dans les recherches exploratoires (Gauthier, 2009).

primaire dans une classe d'accueil du Québec s'est portée volontaire à participer à cette étude. Le tableau 2 présente sommairement les caractéristiques sociodémographiques de la participante.

Tableau 2
Profil général de l'enseignante

Nom fictif de l'enseignante :	Marie
Années d'expérience en classe d'accueil :	5
Expérience professionnelle préalable :	Enseignement auprès d'élèves en déficience intellectuelle
Formation universitaire :	Premier cycle : Adaptation scolaire Deuxième cycle : Sciences de l'éducation
Autres formations :	Plusieurs formations auprès de la Commission scolaire Participation à plusieurs projets de recherche

Notre participante, appelée par la suite sous le nom fictif de 'Marie' a enseigné auparavant à des élèves avec une déficience intellectuelle. Elle a suivi une formation universitaire du premier cycle en adaptation scolaire et une maîtrise en sciences de l'éducation. Comme elle a participé volontairement à plusieurs formations continues et projets de recherche, son implication et sa volonté de se former semblent évidentes.

Le fait de s'intéresser au terrain d'enseignement en classe d'accueil se justifie par ailleurs suite au contexte scolaire de ses classes, c'est-à-dire la diversité des environnements préalables des élèves, l'éventuelle inconnnaissance quant aux normes, valeurs et rôles de socialisation du milieu d'accueil. Nous espérons ainsi faire recours à une collecte de données riches. Le tableau 3 présentera, par la suite, le contexte régional et communautaire de l'école.

Tableau 3
Le contexte régional et communautaire de l'école

Région de l'école et clientèle d'élèves	Région non-montréalaise Présence d'un grand nombre d'immigrants réfugiés. Immigration régionale (hors Montréal) obligée par les instances d'immigration. Selon l'enseignante, une grande partie des parents d'élèves ne savent pas ou peu lire et écrire.
Contexte	Limite de 17 élèves par classe

d'enseignement en classe d'accueil	Instabilité d'organisation des classes : dépend de l'arrivée des élèves, classes multiâges
Autres intervenants :	Partenariat avec le milieu communautaire pour aide en classe Présence d'une stagiaire en classe depuis octobre Engagement d'une enseignante à temps partiel vers la fin de la période des observations (pour donner un soutien individuel additionnel)

Plus que la moitié des élèves de la classe d'accueil venaient par ailleurs de camps de réfugiés. Il y avait des élèves de sept à douze ans dans la classe, avec des niveaux académiques très diversifiés. Une grande partie des élèves était déjà en classe d'accueil pendant l'année scolaire précédente, trois élèves étaient nouvellement arrivés : il s'agissait de leur première scolarisation au Québec, comme le précise encore le tableau 4 :

Tableau 4

Le contexte de la classe et des élèves

Nombre d'élèves en classe	17
Âges des élèves	7-12 ans (classe multiâge)
Niveaux académiques des élèves	En retard scolaire, niveaux académiques variés
Expérience des élèves en classe d'accueil	7 élèves dans la classe depuis l'année passée 7 élèves venant d'une autre classe d'accueil 3 élèves nouvellement arrivés
Statut d'immigration	Plus que la moitié des familles d'élèves ont un statut de réfugié
Origines des élèves (la majorité des élèves a grandi en camp de réfugiés – seulement le dernier pays de départ est indiqué)	Algérie Colombie Iran Malawi Namibie Népal (>moitié des élèves)

Procédons maintenant à la section s'intéressant à la collecte des données.

3. LES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES ET LEURS INSTRUMENTS

Trois méthodes de collecte de données ont été utilisées dans cette recherche : deux méthodes distinctes d'observation directe en salle de classe et une entrevue avec l'enseignant.

L'observation directe renvoie à un ensemble de démarches faisant recours à la description d'une situation délimitée, se voulant alors une approche « complète » de la réalité, comme « un processus d'interaction culturelle, dont le produit est une traduction culturelle rendant sa culture intelligible à l'autre » (Laperrière, 2009, p. 312). Les techniques ethnométhodologiques utilisées diffèrent peu des techniques utilisés par les autres courants sociologiques, tels que les entretiens et observations directes. Les ethnométhodes considèrent pourtant une considération de la pratique pour revenir « aux choses mêmes » en proposant une pratique de « description pure » : « la pratique doit parler pour elle-même » (De Fornel, 2001, p. 11). Si l'observation peut passer par la prise de notes du chercheur-observateur, l'enregistrement de documents audio ou –vidéo à l'aide d'outils électroniques fait tout aussi bien partie de la technique méthodologique d'observation (Martineau, 2005). Pour cette recherche, la collecte de données d'observation a été garantie par la prise de notes, ainsi que l'enregistrement audio de séquences en classe. Afin de garantir une objectivité des notes prises et de garantir un regard dirigé vers les phénomènes pertinents, un journal de bord a aussi été rédigé.

Au total, 11 journées d'observation ont été réalisées, ainsi que deux demi-journées. Le calendrier d'observation peut par ailleurs être consulté en annexe A. Les moments d'observation étaient donc :

- L'accueil des élèves à la rentrée. Pour l'enseignant, il s'agit d'une période de prise de contact avec les élèves et d'introduction aux règles de vie en classe et à l'école. Nous avons donc proposé une période d'observation intensive d'une semaine en salle de classe. La collecte des données d'observation a en effet dans un premier temps eu lieu lors des cinq premières journées de classe avec les élèves : les journées pédagogiques n'ont pas été observées.
- Par la suite, une journée par semaine pendant trois semaines a été choisie pour une présence en classe: il s'agit d'observer l'ajustement des règles de vie et la stabilisation du fonctionnement de la classe. Ces journées ont été fixées à des moments convenus d'avance avec l'enseignante.

- Une présence en classe aux deux semaines sur invitation de l'enseignante a par la suite été proposée. À part d'une proposition de l'enseignante d'être présent en classe en après-midi lors d'une journée et le matin de la journée suivante, il s'agissait de journées d'observation complètes, jusqu'en fin novembre.

Si la présence d'enseignements de matières et activités différentes a été proposée à l'enseignante pour un choix de moments variés de présence en classe, nous avons en même temps exprimé notre intérêt pour l'observation de l'agir quotidien, de tous les jours, en classe d'accueil. Les activités para- ou extrascolaires, comme des excursions, n'ont pas été considérées pour la collecte de données, vu notre objet de recherche.

Les méthodes et instruments de collecte seront par la suite explicités, en commençant par la prise de note, suivant l'enregistrement de conversations en classe et en terminant par l'élaboration des entrevues préliminaire et d'explicitation.

3.1. La prise de notes et l'observation

L'exploitation de la méthode d'observation directe peut en effet faire recours à une transcription de l'observé par le chercheur. La documentation immédiate ou immédiatement après l'observé par des prises de notes, des comptes rendus ou des journaux de bord, la méthode s'accompagne en même temps de plusieurs risques (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Du fait que la façon de procéder n'est jamais préétablie d'avance et que la réalité à laquelle on fait face est toujours complexe, un ajustement créatif du regard fixé devient nécessaire (De Formel, 2001 ; Laperrière, 2009 ; Van der Maren, 1996, p. 292).

Il s'agit pour l'observateur de trouver la bonne distance par rapport à l'observé, ainsi qu'aux balises conceptuelles. Pour les ethnométhodologues, il faudrait en effet se faire guider par la confrontation du chercheur par rapport à la réalité concrète du phénomène et non pas se laisser guider par des préoccupations théoriques (De Fornel, 2001, p. 12). Selon Van der Maren (1996) pourtant, l'observateur n'est pas un témoin accidentel et arrive sur le terrain avec des intentions précises. La difficulté est dès lors d'objectiver cet observé afin d'en assurer sa

crédibilité. Pour ce qui est de la distance observatrice-observé, Laperrière (2009) affirme que « les interactions de la vie quotidienne s’observent d’autant mieux à distance qu’elles utilisent un savoir social rendu inconscient par l’usage » (p. 317). Du fait que nos observations voulaient tenir compte de la socialisation et du recours aux identités des élèves, un besoin de prendre du recul par rapport à l’observé nous semble nécessaire, cherchant la vraisemblance et l’objectivité. En même temps, un minimum d’implication du chercheur sur le terrain paraît démontrer la certitude de faire face à une observation de situations « naturelles », c’est-à-dire qui ne diffèrent pas d’une pratique quotidienne en classe : il s’agit par ce choix de prévenir au risque que « les participants peuvent montrer au chercheur autre chose que ce qu’il souhaite voir » (Van der Maren, 1996, p. 294). Ainsi, notre rôle consistait à se montrer à la fois neutre et sympathique, en évitant de prendre parti, tout en montrant de l’intérêt pour le vécu et les points de vue de l’enseignante (Laperrière, 2009, p. 323). Afin de trouver une bonne mise à distance, nous avons par ailleurs utilisé un journal de bord dans le cadre de cette étude. En effet, par le souci de garder un regard de chercheur neutre tout à travers l’observation, le journal de bord n’a pas été pris en compte lors de la présentation et l’analyse des résultats. Il s’agit d’un outil de distanciation où le chercheur prend conscience de ses sentiments subjectifs en décrivant librement

son intégration sociale dans le milieu observé, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses “bons coups”, ses erreurs et ses confusions, ses relations et ses réactions, positives ou négatives, aux participants, à leur idéologie. (*Ibid.*, p. 331)

La prise de notes d’observation, pour une analyse par la suite, sera utilisée comme instrument de collecte. Selon Broqua (2009, p. 379) la pratique d’observation

est la moins standardisable des méthodes d’enquête en sciences sociales. Produit de la relation personnelle qu’entretient l’ethnographe avec ses informateurs, dans un contexte et à un moment précis, elle reste toujours unique et n’est pas reproductible par un tiers.

Les pratiques d’observation étant souvent critiquées par rapport à leur subjectivité, une grille pourrait en effet aider le chercheur à garder un regard objectif et dirigé vers les pratiques de socialisation et le recours à l’identité. Ces éléments font part de notre objet et, nous l’avons dit à plusieurs reprises, peuvent passer par l’inconscient ou le transversal (Coulon, 1993). Une grille

d'observation partant d'un minimum des aspects à observer a dans un premier temps été construite, afin de diriger l'attention du chercheur quant à des éléments précis (De Bruyne, Herman et Schoutheete, 1974). Vu l'objet relativement transversal, la socialisation pouvant se dégager d'interactions, de manières d'organiser la classe, de la matière abordée et bien d'autres, le choix a pourtant été fait d'abandonner la grille d'observation. Ainsi, les actions de l'enseignante ont ainsi été entièrement décrites, tout en gardant en mémoire l'objet de notre recherche et le regard d'analyse dirigé.

Les notes de terrain ont par la suite été transcrites et conservées numériquement lors de la même journée de collecte. Nous procédons maintenant à une description de la place accordée au discours depuis l'ethnométhodologie. Ceci nous permet de justifier la place accordée à l'enregistrement audio de conversations, de situer par la suite la place accordée à ces différents types de données pour une analyse.

3.2. Le discours comme action pratique et l'analyse de conversation depuis l'ethnométhodologie

Ayant introduit auparavant le langage comme outil d'intervention éducative, celui-ci prendra par la suite une part importante à travers la collecte et l'analyse de données. Sans vouloir passer par un discours approfondi de la linguistique, ce qui n'est pas l'objet d'intérêt de cette recherche, nous admettons que le langage, à travers un discours en interaction (« *talk-in-interaction* »), constitue une forme d'action particulière et de nature pratique. Pour les ethnométhodologues, « *language is understood in terms of language "use", and language is recognized as a primary type and medium of social interaction and social action* » (Berard, 2009a, p. 361). Les actions et le langage sont construits de façon naturelle, conventionnelle et systématique, afin de construire un sens partagé d'une réalité communiquée (*Ibid.*). Retenons donc de ce contexte qu'un « ensemble de croyances au sujet de la nature de la réalité est contenu dans notre langage ». (Sharrock et Coulter, 2001, p. 86)

Le langage est un élément constitutif fondamental de notre vie. Il nous permet de reconnaître et de rendre intelligibles nos institutions. Selon H. Garfinkel, il est constitutif de tous les cadres sociaux : d'une part les membres le considèrent comme

un indice que ‘tout va bien’ ; d’autres part, il leur est un outil indispensable pour décrire et rendre compréhensibles leurs activités et les scènes dans lesquelles elles se déroulent. (Coulon, 1993, p. 22)

Le langage devient par la suite une forme d’action spécifique et qui fait partie intégrale des interventions éducatives dans notre recherche. D’une telle conception de l’ethnométhodologie s’est développée aux États-Unis une véritable ethnographie de la conversation dans les années 60. Celle-ci est initiée par Harvey Sacks, contribuant à l’ethnométhodologie en se consacrant à l’étude de méthodes de production et d’interprétation de l’interaction sociale. Il s’agit de rendre explicite un savoir en action implicite ou tacite (Widmer, 2001) :

À chaque séquence d’interaction, ceux qui agissent communicationnellement renouvellent l’apparence d’une société structurée par des normes. En réalité, ils tâtonnent de la réalisation problématique d’un consensus au prochain consensus [...] l’occasionnalisme du particulier règne sur l’universel, de sorte que l’apparence de la continuité à travers plusieurs séquences d’action ne peut être assurée que par le rattachement au contexte concerné. (Habermas, 1987a, p. 140)

Avant de préciser la place du langage pour un traitement et une analyse de données, décrivons notre passage à l’enregistrement audio de conversations.

3.2.1. *L’enregistrement audio des conversations*

Afin de garantir les critères de fidélité et de validité des données, ainsi que de pouvoir se servir d’une bonne qualité de compréhension des conversations en classe, les discussions en classe ont été enregistrées à l’aide de trois enregistreuses, réparties dans la salle – une enregistreuse a été placée en avant, à côté du bureau de l’enseignante, une autre au milieu de la salle, à côté d’un tableau et une autre en arrière, à côté du tableau interactif et de pupitres de quatre élèves. Les notes d’observation fournissant un nécessaire aperçu global sur les situations observées, sur le contexte influençant les actions, le recours à l’enregistrement a permis de passer à une description plus précise et en profondeur de différentes interactions dans des activités : du fait que ces formes de socialisation demeurent parfois implicites, dépendant du contexte d’organisation de la classe, du contenu enseigné et des importances que l’enseignante y

accorde, le retour en profondeur sur ces transcriptions de conversation permettra de faciliter un regard explicite de différentes pratiques de socialisation. L'enregistrement audio devient un instrument important, permettant de retourner sur la situation, et, depuis là, donner un regard approfondi de son organisation, comme l'ont encore montré les travaux de l'analyse conversationnelle que nous aborderons plus tard :

Whether speaking their native language or another, whether fluently or not, whether to another or others doing the same or not, whether in ordinary conversation or in a classroom [...], there are certain issues all participants in talk-in-interaction will find themselves dealing with. They will, for example, need some way of organizing the order of their participation [...] They will do all this with an eye to their co-participants (recipient design) and to the occasion and context, its normative parameters or boundaries of duration, appropriate activities and their order. (Schegloff, Koshnik, Jacoby et Olsher, 2002)

L'enregistrement vidéo n'a pas été réalisé dans ce contexte, afin d'assurer le recours à des situations naturelles : la présence de la caméra pourrait en effet provoquer de l'inconfort chez l'enseignant et inciter des difficultés de recrutement d'un participant ou d'avoir l'accord des parents d'élèves de procéder. Ainsi, le recours à la conversation nous semble pertinent, afin d'explorer l'organisation des interventions de socialisation et le recours à l'identité.

Passons maintenant à l'explicitation d'une collecte de données par entrevues préliminaire et par la suite d'explicitation.

3.3. L'entrevue préliminaire et le guide d'entrevue

À part le recours à une collecte de donnée par l'observation directe – la prise de notes et l'enregistrement audio de conversation, un entretien semi-dirigé (Paillé et Mucchielli, 2010; Van der Maren, 1996) a permis de recueillir les perceptions et expériences de l'enseignant quant à l'intervention éducative en classe d'accueil, afin d'en saisir une meilleure compréhension. Cette entrevue, d'environ une heure et demie, a été menée le 27 août, une journée avant la rentrée scolaire des élèves, à partir d'un guide de questions et de relances possibles, classées sous différents thèmes. Une attention particulière a été portée sur la formulation neutre et ouverte des

questions, afin de minimiser le biais d'une désirabilité sociale et de ne pas orienter la participante (Paillé et Mucchielli, 2010).

Dans ce sens, le recours à l'entrevue préliminaire a permis à l'enseignante de s'exprimer librement sur ses expériences et conceptions quant au travail auprès des élèves des classes d'accueil. L'entrevue axait davantage sur la théorie professée de l'enseignante (Argyris et Schön, 2002), pour une collecte des représentations et importances accordées à l'intervention éducative. En ce sens, le cheminement du guide d'entrevue a été organisé depuis une structuration quant à différents thèmes de sections, liés à différents concepts retenues et leurs possibles interconnexions réciproques, afin de répondre aux objectifs de recherche : la description des pratiques de socialisation, le recours à l'identité sociale et personnelle et le cadre de réalisation des interventions éducatives. Le guide d'entrevue peut par ailleurs être consulté intégralement en annexe B.

- Une première section a porté sur les caractéristiques socioprofessionnelles de la personne, de l'environnement scolaire, de sa classe et des caractéristiques des élèves en classe d'accueil (le nombre d'années d'expérience en enseignement et en classe d'accueil, le nombre d'élèves dans la classe, les pays d'origine des élèves, les langues maternelles des élèves, etc.). Ceci permet avant tout de situer les éléments contextuels dans lesquels s'insère la recherche pour une meilleure compréhension et une considération de nécessaires influences contextuelles de certaines interventions.
- Une deuxième section s'est intéressée aux représentations de l'enseignant quant aux caractéristiques, besoins et défis des élèves à travers leur parcours d'intégration. Elle a axé aux représentations d'une intégration scolaire et sociale et de la familiarisation avec la culture québécoise. Le rôle de l'école et de l'enseignant quant à la réponse aux besoins et défis a été questionné. Cette section a permis de sceller les représentations de l'enseignante quant aux élèves, leurs besoins et défis pour une éventuelle prise en compte de leur identité depuis les pratiques, et les conceptions d'une intégration scolaire et sociale en classe d'accueil. La prise en compte de ces conceptions des élèves et de leurs besoins, des balises

pour une mise en place d'une intervention éducative sont questionnées dès la troisième partie de l'entrevue.

- Une troisième section est partie des importances accordées pour une mise en place de pratiques qui visent à aider les élèves à travers leur parcours d'intégration : l'accueil et l'accompagnement, l'importance y accordée et la description d'activités qui visent à promouvoir un espace d'appartenance et de différenciation. Les questions s'intéressaient ainsi aux formules d'enseignement, importances y accordées ainsi qu'aux objectifs d'apprentissage et d'un vécu en classe. À part de se questionner sur le lien de ces pratiques envers la conceptualisation des besoins d'élèves, la partie a servi à situer de même les importances accordées quant à l'apprentissage d'un agir scolaire, lié à la socialisation.
- Une quatrième section a comporté des questions qui s'intéressaient à la conception de la socialisation et de leur mise en pratique dans le quotidien de la classe. Différentes interventions et positionnements de l'enseignant ont été questionnés depuis des exemples de la pratique : l'insertion de règles de vie et de normes en classe, la connaissance par l'enseignante et le recours à l'élève dans la pratique : son appartenance et sa différence par rapport au groupe, le recours à la culture québécoise et du pays d'origine des élèves ainsi que les possibles réactions quant à des conflits de valeurs et éventuellement d'autres. Ainsi, cette partie s'interrogeait sur les conceptions de l'enseignante quant à la socialisation, les besoins d'un agir scolaire quant aux normes et valeurs enseignées et les approches visées quant à ces conceptions, objectifs scolaires et les besoins perçus envers les élèves.
- Finalement, une conclusion questionnait l'enseignante sur ses appréciations d'enseignement en classe d'accueil, les bénéfices et défis y reliés et les possibles ressources qui pourraient favoriser une meilleure qualité d'enseignement-apprentissage. Finalement, nous avons remercié Marie pour sa participation et demandé si elle avait autre chose à rajouter. Dans ce sens, la partie a servi à conclure l'entrevue en offrant la possibilité à l'enseignante d'ajouter des explications quant à des éléments contextuelles, quant aux interventions éducatives et recommandations qui n'ont éventuellement pas été ciblé depuis les questionnements préalables.

Cette entrevue a été menée seule avec l'enseignante. Elle a été enregistrée et son contenu transcrit textuellement. Pour ce qui est du traitement de ces données, le passage à la prochaine section permettra de donner un aperçu prolongé de celui-ci. Mais d'abord, passons à la description de la collecte de données par entrevue d'explicitation.

3.4. Les entrevues d'explicitation

L'entrevue d'explicitation est une technique d'entretien semi-directif développé par Vermersch (2000) qui sert et a été choisie comme instrument de notre mémoire pour

viser la verbalisation de l'action [...] ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre [...] pour identifier les buts réellement poursuivis [...] pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique [...] pour cerner les représentations ou les préconceptions sources de difficultés. (p. 17-18)

L'entretien d'explicitation, pour un retour aux actions précédentes et qui ont été observées lors d'une collecte de données, sert encore à exploiter les préconceptions du locuteur sur certaines actions réalisées, à amener un positionnement verbalisé de celui-ci sur les activités pour dépister des réflexions personnelles aussi bien que professionnelles : le déroulement, les objectifs et finalités poursuivis, les actions portées volontairement et involontairement, inconsciemment, etc. (*Ibid.*).

Ainsi, nous avons décidé, après quelques premières journées d'observation, de nous servir de l'entrevue d'explicitation pour avoir accès à un positionnement réflexif de l'enseignante à propos de différentes pratiques. Vu la présence du chercheur en classe pendant plusieurs journées et par là l'impossibilité de revenir sur toutes les activités observées sans alourdir largement le processus de participation de l'enseignante à notre recherche, deux entrevues d'explicitation d'environ une heure chacune ont été proposées. Une première entrevue a été réalisée à la fin de la première étape d'observation en classe, c'est-à-dire lors de la cinquième journée d'observation, le 5 septembre. Une deuxième entrevue d'explicitation a permis de clôturer la collecte des données. Cet entretien a eu lieu à la dernière journée d'observation, le 22 novembre. Les deux entrevues ont été réalisées en salle de classe, lors d'une

leçon d'éducation physique et artistique des élèves par une autre enseignante. Si la première entrevue d'explicitation a eu lieu seule avec l'enseignante, une stagiaire a été présente en tant qu'observatrice lors d'une partie du deuxième entretien, avec l'autorisation de l'enseignante.

Le choix des questions des deux entrevues a été organisé pour un lien quant aux objectifs de recherche. Ainsi, les guides d'entrevues ont d'abord permis un retour justifié aux activités jugées comme importantes par l'enseignante, en axant par la suite sur différentes activités observées par le chercheur. Dans ce sens, une première partie des entrevues questionnait l'enseignante sur ses observations et conceptions de la pratique, afin de dépister les pratiques de socialisation avec les normes, valeurs et rôles mis en place, et les recours à l'identité sociale et personnelle de l'élève. Les éléments contextuels et les importances accordées par l'enseignante quant aux différentes pratiques pour une intervention éducative ont été thématiques, permettant en même temps un positionnement quant aux finalités et approches visées pour une socialisation en classe, ainsi qu'une prise en compte de l'élève et de son identité sociale et/ou personnelle. Nous avons dans une deuxième partie de l'entretien, questionné l'enseignante sur d'autres pratiques observées, afin d'avoir recours à un positionnement de la participante quant aux éléments contextuels pour la mise en place des pratiques, aux normes et valeurs de socialisation s'y dégageant et aux places proposées à l'élève, les considérations et prises en compte de l'identité personnelle et sociale.

Pour ce qui est de la première entrevue d'explicitation, dans un premier temps, les questions axaient sur la planification de la rentrée, les observations de l'enseignante quant aux besoins des élèves nouvellement arrivés, l'introduction des règles de vie en classe, les moments conscients ayant permis une socialisation, les normes et valeurs scolaires et non scolaires se dégageant des pratiques, les interventions pour un sentiment de bien-être et de valorisation de l'élève et les moments pour apprendre à connaître les élèves. Un retour sur différentes activités a par la suite été proposé par le chercheur. L'enseignant a décrit ces activités, les objectifs et choix ayant favorisé l'implantation de ces interventions. Finalement, les impressions générales des premières journées de classe ont été questionnées et nous avons demandé si l'enseignante aurait autre chose à ajouter.

La deuxième entrevue d'explicitation questionnait l'enseignante sur ses impressions concernant l'évolution de la vie en classe et de l'apprentissage, les moments de pratique dont elle a été consciente de socialiser les élèves, les normes et valeurs scolaires et non scolaires qui lui semblent se dégager des pratiques, les interventions pour un bien-être ou une valorisation de l'élève et les liens et importances entre différentes pratiques comme la gestion des règles de vie et pour une valorisation. Par la suite, l'enseignante a à nouveau été demandée de commenter, décrire et justifier différentes activités dont elle n'avait pas encore parlé dans l'entrevue. Finalement, les impressions générales de l'enseignante concernant l'évolution et les objectifs futurs pour la pratique ont été demandées et l'entrevue a été terminée en questionnant la participante si elle avait autre chose à ajouter.

Les guides d'entrevues peuvent par ailleurs être consultés dans les annexes C (Entrevue d'explicitation I) et D (Entrevue d'explicitation II).

Le traitement de ces entrevues, en correspondance avec les autres types de données, se doit par la suite explicité. Ainsi, nous passons à la partie informant sur le traitement des données.

4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Après avoir parlé du contexte de la collecte des données, les modalités de traitement seront précisées. Une analyse de contenu a été choisie quant aux données d'entrevues et des notes d'observation, permettant dès lors une explicitation des contenus concernant les pratiques de socialisation, le recours identitaire quant à l'élève et les interventions éducatives. Pour le traitement de l'enregistrement audio des conversations en salle de classe, l'explication de la méthode d'analyse de conversation (*conversation analysis*) de Sacks et de ses collaborateurs (De Fornel et Léon, 2000; Heritage et Atkinson, 1984; Sacks, 1995; Schegloff *et al.*, 2002) sera d'abord abordée. Il s'agit d'une méthode qui a ses origines dans l'ethnométhodologie de Garfinkel (2001). À travers cette analyse, ainsi que depuis les contenus de la pratique notée, un regard en profondeur sera attribué aux types actionnels, s'inspirant d'une typologie générale de Habermas (1987a; 1987b).

La possibilité de faire simultanément recours aux deux approches d'analyse semble dès lors possible, favorisant un regard contextuel et en profondeur des interventions éducatives pour une socialisation, en lien avec nos objectifs de recherche : en combinant un regard d'analyse de contenu à une analyse de conversation et ethnométhodologique, nous aimerions partir de pratiques concrètes en construction, parlant pour eux-mêmes (De Fornel et Léon, 2000) tout en s'ouvrant d'une nécessaire particularité de chaque situation depuis un regard d'ensemble du contenu des données.

La place d'une analyse de contenu pour le traitement des notes d'observation et des entrevues sera ainsi justifiée dans un premier temps, en passant par la suite à la description de l'analyse de conversation. En justifiant la place de notre démarche d'analyse, nous situons à chaque étape des exemples permettant d'illustrer ce devis.

4.1. L'analyse du contenu pour le traitement des notes d'observation et de l'entrevue

Pour ce qui est du traitement des notes d'observation et de l'entrevue préliminaire, ces données seront transcrites textuellement et sous forme de verbatim. Une analyse de contenu s'avère répondre à nos besoins méthodologiques, se définissant comme

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception (variables inférées) de ces énoncés. (Bardin, 2007, p. 43)

En effet, nos objectifs de recherche s'intéressant à dégager les approches et formes de socialisation la place quant aux identités sociale et personnelle de l'élève, il semble s'agir d'un contenu latent à analyser (Van der Maren, 1996). Pour ce qui est du contenu observé, celui-ci a été codé à l'aide du logiciel du traitement des données QSR Nvivo à partir de thèmes descriptifs ayant émergé des données. Une arborescence s'est progressivement construite à propos de pratiques de socialisation, d'un recours et espace accordé à l'élève (à son identité) et de la véhiculation de normes et valeurs de socialisation depuis les pratiques : le codage a été réalisé dans un premier temps sous forme d'exploration des données, pour arriver par la suite à dépister

notamment différents types de pratiques de socialisation et de recours à l'élève. L'interconnexion des pratiques et du traitement des individus a été interrogée par la suite.

Ainsi, en guise d'illustration, les pratiques observées ont rapidement pu être distinguées par leurs objectifs de socialisation, se servant de recours à des normes et valeurs distinguées et en proposant des rôles à l'individu quant à la collectivité, pour une prise en compte de catégories et d'espaces identitaires différents. Dans ce sens, nous sommes progressivement arrivés à distinguer entre des pratiques pour un apprentissage comportemental, un traitement de l'académique, de la langue et de la personne. Une conceptualisation des normes, valeurs et des recours à l'élève ont par la suite permis une analyse en profondeur des variables pour une conceptualisation de ces thèmes en lien avec nos ancrages conceptuels et nos objectifs de recherche. Ces thèmes se sont par ailleurs distingués depuis les explicitations de l'enseignante lors des entrevues préliminaires et d'explicitation.

Les entrevues avec l'enseignant axant sur les représentations et les importances accordées aux élèves et à leur intégration, une deuxième arborescence ayant émergé des données a permis de décrire le discours de l'enseignant, pour une mise en perspective de ce qui a été observé et enregistré dans la pratique effective. L'arborescence ayant émergé de cette analyse reprenait en effet les mêmes thèmes principaux, en axant davantage sur les précisions apportées par l'enseignante. Ceci a permis de préciser différents constats de la pratique quant aux choix décisionnels et importances accordées, favorisant davantage une réponse à l'objectif 3 de cette recherche. Les enregistrements, observations et l'entrevue se veulent donc mises en relation par une triangulation de ces données. Ces données documentent sensiblement de la même chose et permettent, chacun de son côté, de préciser les réponses à différents aspects des objectifs, favorisant une analyse de qualité (Vermersch, 2000). Nous clarifions par la suite l'espace accordé à l'analyse de conversation, méthode d'une méthodologie ethnométhodologique, qui ne s'oppose pourtant pas à une analyse de contenu.

4.2. L'analyse de conversation pour l'analyse des enregistrements de conversations en classe

L'enregistrement audio des conversations entre l'enseignant et les élèves a mené à une analyse détaillée du recours à la socialisation ainsi qu'à l'identité. Pour ce faire, nous nous sommes servi d'une analyse de conversation. Il s'agit d'une méthode d'analyse qui s'est dégagée du courant ethnométhodologique et qui, tout comme celui-ci, se dégage d'une analyse depuis un retour sur les « choses mêmes ». Du fait que notre recherche s'intéresse aux interventions éducatives en classe, une telle analyse nous semble en effet cohérente avec nos objectifs de recherche :

Conversation analysts have tended to present their findings by showing regular forms of organization in a large variety of materials produced by a range of speakers. However, the explication of such forms is only part of the analytic process. Generally, the analyst will also take steps to demonstrate that the regularities are methodologically produced and oriented- to grounds for inference and action. (Heritage et Atkinson, 1984, p. 2)

L'analyse de conversation s'est développée à partir des travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson, qui faisaient en tant qu'étudiants la connaissance de Garfinkel (Berard, 2009b, p. 196; De Fornel et Léon, 2000). Ainsi, l'ethnométhodologie ayant proposé une nouvelle manière de conceptualiser les situations, l'analyse de conversation devient vite un courant²¹ ou programme faisant des interactions verbales dans les contextes institutionnels le thème central de leurs recherches. Ils analysent des discussions de la vie quotidienne quant aux structures d'organisation de la vie sociale, un intérêt partagé avec notre objectif de description du recours de l'intervenant quant à la socialisation, notamment les approches et perspectives.

L'interaction sociale, par la suite, se réalise selon une méthode et un ordre à travers des pratiques interactives : en contexte de classe, le rôle de l'intervenant éducatif devient particulièrement important. Les conversations ont ainsi pu être analysées « à partir d'une

²¹ Si certains chercheurs considèrent en effet l'analyse de conversation comme courant individuel, se distanciant de l'ethnométhodologie, d'autres la perçoivent comme programme ethnométhodologique (Lynch, 2001). Sans devoir rentrer dans ce débat, nous pouvons pourtant confirmer que l'analyse de conversation partage les opinions principales avec l'ethnométhodologie (De Fornel et Léon, 2000). Dans le cadre de notre mémoire, l'analyse de conversation sera utilisée comme méthode du traitement des données.

description fine et précise des formes d'organisation propres aux conversations, à partir de transcriptions détaillées d'interactions authentiques » (De Fornel et Léon, 2000, p. 144). De ce fait, l'analyse de conversation nous semble une forme d'analyse particulièrement intéressante pour traiter de nos données du recours à la socialisation et à l'identité :

CA [Conversation analysis] analyses are thus simultaneously analyses of action, context management, and intersubjectivity because all three of these features are simultaneously, but not always consciously, the objects of the participant's actions. Finally, the procedures that inform these activities are normative in that participants can be held morally accountable both for departures from their use and for the inferences which their use, or departures from their use, may engender. (Heritage, 1997, p. 224)

Les chercheurs suivant une telle méthode partent typiquement d'une analyse du suivi de conversations, en focalisant progressivement sur l'organisation de ce discours. Un regard approfondi des formes d'approche à des personnes, des contenus véhiculés et du suivi de conversations depuis les interactions a ainsi permis de situer différents types d'action située lors des situations de conversations.

Notons par ailleurs que l'analyse de conversation sert aujourd'hui comme méthode de plusieurs recherches en linguistique. Les chercheurs d'analyse de conversation font généralement recours à micro-analyse, une transcription détaillée des conversations enregistrées, en passant par le système de transcription de Jefferson (2004). Depuis ce système, l'analyse de conversation a en effet été utilisée dans plusieurs thèmes de recherches, s'intéressant par exemple à l'organisation de tours de paroles et de séquences (Schegloff, Koshik et Olsher, 2002), thèmes qui semblent pourtant s'éloigner de notre objet de recherche. En effet, après avoir réalisé des transcriptions approfondies de plusieurs interactions enregistrées, s'inspirant du système de transcription de Gumperz et Berenz (1993), nous avons fait le choix de se contenter à présenter les interactions de l'enseignante d'une manière textuelle pour une présentation des données. Ceci permet au lecteur de se familiariser facilement avec les interventions de l'enseignante, objet de cette recherche, sans pour autant compromettre un regard approfondi des situations et types d'action réalisée.

À partir d'une division de différentes séquences de la conversation, une description de la situation suit typiquement dans l'analyse de conversation. Afin de ne pas compromettre une structuration systématique de ce mémoire de maîtrise, nous avons pourtant procédé à présenter certaines séquences de conversation lors d'une présentation de la pratique observée, ne revenant sur une analyse de ces extraits que lors d'une phase de discussion et d'interprétation des données. En effet, l'utilisation d'une analyse de contenu, combinée au regard d'analyse de conversation, a permis de situer à la fois le contexte des situations et les microactions depuis les conversations, pour une analyse en profondeur répondant aux objectifs de cette recherche exploratoire.

Ainsi, l'analyse de conversations a servi avant tout comme élément complémentaire à l'analyse de contenu, fournissant un regard en profondeur de différentes pratiques de socialisation. Il faudrait dès lors prendre distance de toute volonté de généralisation des situations analysées : en effet, l'analyse du contenu des observations en classe, combinée à une analyse de conversation d'interactions spécifique a permis une analyse approfondie depuis un double regard cheminant des pratiques et de leur contenu à partir des notes d'observation, se rapprochant de la situation particulière et revenant à nouveau sur le contexte évolutif d'observation des pratiques. En effet,

l'occasionnisme du particulier règne sur l'universel, de sorte que l'apparence de la continuité à travers plusieurs séquences d'action ne peut être assurée que par le rattachement au contexte concerné [...] Dans les communications quotidiennes, une expression n'est jamais suffisante en soi, il lui échoit un contenu de signification qui provient de l'extérieur, *i.e.* du contexte dont le locuteur présuppose la compréhension chez l'auditeur. L'interprète, lui aussi, doit pénétrer dans ce contexte de référence en tant que partie prenante de l'interaction. [...] la présupposition du contexte [...] l'interprète ne peut l'acquérir sans prendre part au procès de constitution et au développement ultérieur de ce contexte. (Habermas, 1987a, p. 141)

Suite à notre fonctionnement du traitement de données et nos limites d'accès à des ressources, du temps et d'espace, des limites méthodologiques de ce traitement de données doivent être soulevées. Ainsi, ce n'est qu'une partie des conversations enregistrées pendant ces treize journées de collecte de données qui a été transcrite et fait partie de l'analyse : nous avons voulu choisir les séquences de conversation en gardant une posture objective ainsi qu'un regard

dirigé vers notre objet de recherche, la variété des approches et pratiques de socialisation ainsi que des recours à l'élève. C'est donc à partir d'un premier regard analytique de différents types de pratiques de socialisation, se présentant dès les données des notes d'observation et des entrevues par des caractères de traitement de normes, valeurs et recours identitaires différents, que des transcriptions d'enregistrements en classe ont été choisies. Par exemple, comme les interventions pour un apprentissage comportemental se présentent par un recours normatif et identitaire distingué, nous avons fait le choix de transcrire les conversations en classe de l'introduction des règles scolaires quant aux comportements. Il s'agissait de reprendre une globalité et une variété maximales des différents types de pratiques pour une analyse approfondie des conversations.

L'analyse de ces extraits axait par la suite sur l'évolution des interactions, les tours de paroles et donc, la place proposée à l'élève (Conein, 2001). Par exemple, les types d'ouvertures et de fermetures de certaines questions ou encore les manières d'approcher un individu ou un groupe ont ainsi orienté notre analyse, partant pourtant nécessairement de chaque conversation dans son contexte. Afin de situer davantage l'espace d'analyse des conversations, nous proposons par ailleurs une typologie d'actions, s'inspirant des travaux de Habermas (1987a; 1987b).

Si nous ne pouvons dans ce contexte pas partir d'une prise en considération intégrale et objective des situations d'enseignement, cette recherche exploratoire ne vise par ailleurs aucun objectif de généralisation des résultats. De plus, les situations actionnelles dépendant selon le postulat ethnométhodologique de chaque contexte spécifique, il nous semble que la combinaison d'une analyse de contenu des notes d'observation et d'une analyse approfondie de conversations sélectionnées en concordance permet néanmoins de répondre aux objectifs exploratoires de cette recherche, sans risquer une falsification des données.

4.2.1. *L'analyse des conversations: la rationalisation de types d'action et le recours à la personne*

Nous distinguons ainsi avec Habermas (*Ibid.*) entre différentes typologies d'action, avec leurs rapports distingués quant à un objet (de socialisation) et la personne (et son identité) :

Nous nommons *instrumentales* une action orientée vers le succès , [...] sous l'aspect de la poursuite de règles de choix rationnels et que nous évaluons le degré d'efficacité de l'influence prise sur les décisions d'un partenaire rationnel. Les actions instrumentales peuvent être raccordées à des interactions sociales (tandis que) les actions stratégiques représentent elles-mêmes des actions sociales. En revanche, je parle d'actions *communicationnelles*, lorsque les plans d'action des acteurs participants ne sont pas coordonnés par des calculs de succès égocentriques, mais par des actes d'intercompréhension. Dans l'activité communicationnelle, les participants ne sont pas primordialement orientés vers le succès propre; ils poursuivent leurs objectifs individuels avec la condition qu'ils puissent accorder mutuellement leurs plans d'action sur le fondement de définitions communes des situations. (*Ibid.*, p. 295)

Cette distinction, reprise encore dans le tableau 2, permet une conception de l'intervention éducative et de là la médiation (éducative) par le langage en tant qu'action sociale, qui peut être orientée vers un succès et/ou une intercompréhension.

Tableau 5

Les « types d'action » selon Habermas (1987a, p. 239)

Orientations d'action Situations d'action	Activité orientée vers le succès	Activité orientée vers l'intercompréhension
Non sociales	Activité instrumentale	--
Sociales	Activité stratégique	Activité communicationnelle

Une telle catégorisation des actions sociales semble en effet permettre une analyse de l'intervention éducative par les actions pour ce qui est du recours à la pratique de socialisation et du recours à l'élève et son identité, car

ceux qui agissent en communiquant se meuvent toujours *dans le cadre* de l'horizon de leur monde vécu; ils ne peuvent en sortir. En tant qu'interprètes, ils appartiennent eux-mêmes avec leurs actes de langage au monde vécu, mais ils ne peuvent se rapporter à "quelque chose dans le monde vécu" de la même manière qu'à des faits, des normes ou des expériences vécues. Les structures du monde vécu fixent les formes de l'intersubjectivité pour une éventuelle intercompréhension. [...] Le monde vécu est quasiment le lieu transcendantal où se rencontrent locuteur et auditeur; où ils peuvent réciproquement prétendre que leurs énoncés coïncident [...] et où ils peuvent

critiquer et confirmer ces prétentions de validité, régler leurs différends et viser un accord. (*Ibid.*, 1987b, p. 139)

Face aux notes d'observation et lors de l'analyse de conversation, les actions de l'enseignante ont ainsi été étudiées quant à l'orientation poursuivie, vers un succès social ou non social et/ou vers une intercompréhension avec l'élève, partant ou prenant en compte sa propre réalité pour arriver à une intersubjectivité. L'activité communicationnelle, dès une négociation d'une définition de consensus, observée dans des situations, tel que font usage les ethnométhodologues (*Ibid.*; De Fornel et Léon, 2000) a ainsi amené à une analyse d'une approche visée lors de différentes pratiques de socialisation et une analyse d'un possible espace de différenciation proposé à l'élève, d'un recours à son identité personnelle et sociale. Par exemple, dépendamment du contexte d'intervention, une utilisation du « on » informel et un discours orienté pour décourager le suivi d'un comportement non désiré par l'enseignante, n'expliquant pas l'utilité sociale de certaines règles, pourraient être conçus comme une intervention orientée vers un succès non sociale, instrumentale, et qui semble s'aligner davantage à une approche de socialisation inculcatoire. Si, dans un autre contexte, l'enseignante amènerait progressivement les élèves à adhérer certains comportements en les promouvant et en expliquant leur utilité sociale, l'intervention paraît davantage s'aligner dans un type d'activité stratégique.

Les types d'activités stratégiques peuvent par ailleurs se présenter de manière ouverte ou dissimulée. Pour les actions stratégiques dissimulées, l'illusion pour arriver à un succès du locuteur (par exemple, dans notre cas, que l'enseignant qui veuille arriver à amener une pratique de socialisation) peut ainsi être inconsciemment produite - pour une manipulation vers un accord : une communication systématiquement déformée - ou consciemment engendrée – pour arriver à une manipulation de l'auditeur.

Ainsi, Habermas conçoit « l'agir normatif » comme une composante de plusieurs composantes de l'agir communicationnel²² si les pratiques routinières seraient remplacées par un agir communicationnel : si

²² Habermas distingue plus tard entre un agir de conversation, régulé par les normes et un agir dramaturgique. L'explicitation de ces types d'action semble pourtant nous éloigner de notre objet de recherche, pour

l'autorité du sacré est progressivement remplacée par l'autorité d'un consensus tenu pour fondée à une époque donnée. Cela signifie que l'agir communicationnel se libère de contextes normatifs qui s'abritaient sous le sacré. Le désenchantement et la dépossession du domaine sacré s'effectuent en passant par une mise en langage (*Versprachlichung*) du consensus normatif fondamental garanti par le rite. (Habermas, 1987b, p. 89)

L'introduction de différentes normes se devrait ainsi, selon l'auteur, se distinguer d'activités théologiques-dogmatiques (*Ibid*, 1987a). Ce sont de tels regards analytiques qui ont été portés à l'analyse de conversation, pour répondre aux objectifs de cette recherche. En outre, une distinction entre différentes conceptions catégorielles d'élève depuis les conversations, les manières d'approcher les individus, a permis de situer davantage le recours à l'identité depuis les pratiques de socialisation. Ce regard d'analyse nous semble en gré avec une procédure d'analyse de catégorisation des membres, sous-forme engendrée dans l'analyse de conversation :

The categories of person (or member in Sacks' parlance) which figure in interaction and in social life more generally are not a simple, single aggregate of categories, but are organized into collections of categories. A collection is a set of categories that "go together" – for example, "male/female"; [...] the categories in some category collections [...] may be combinable to compose instances of a larger unit [...]. This is the case with "goalie/striker/forward..." [...]. The categories in such collections in such MCDs may have, as a feature, numerical restrictions such as "no more than one goalie at a time" [...]. If the numerical restriction is met, categorizing several persons with categories from such an MCD is likely to be heard as treating them as co-incumbents of the same team; that is, referring to "the father, the mother, the son and the daughter" will be heard as referring to the members of the same family. (Schegloff, 2007, p. 468)

Un regard analytique sur les types de catégories définissant un recours, une approche à l'élève sera donc portée, afin de pouvoir par la suite rendre compte des catégories identitaires que l'enseignant attribue aux élèves. Ceci pourrait en effet permettre à mieux situer le recours à l'identité sociale et personnelle par l'attribution de catégories de l'intervenant éducatif.

lequel nous avons fait le choix de distinguer entre un agir stratégique et conversationnelle. L'agir communicationnelle serait selon l'auteur le seul type d'action intercompréhensive basé sur les principes de justice, de vérité et de véracité.

Le traitement des données et leurs regards analytiques ayant été situés, nous approchons en fin de ce chapitre, les considérations éthiques et déontologiques qui nous ont guidés à travers la réalisation de ce mémoire.

5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

L'approbation d'un certificat d'éthique par le comité de déontologie de l'Université de Sherbrooke a été demandée pour cette recherche. Cet accord de réalisation de la recherche, certifiant son respect des règles d'éthique, peut être consulté en annexe E. L'accord de réaliser l'étude a été demandé au directeur de l'établissement, ainsi qu'à la commission scolaire. Une lettre d'information a été distribuée à l'enseignante et aux parents d'élèves. Vu la variété langagière des parents d'élèves, la lettre d'information a été rédigée et traduite en français, en anglais et en espagnol. Ces lettres peuvent être consultées en annexe F. L'enseignante a expliqué oralement les objectifs de notre présence en classe et les modalités de collecte de données lors d'une rencontre avec les parents. L'accord écrit par l'enseignante d'observer et de noter ses pratiques en classe et d'utiliser des enregistrements audio à des fins d'analyse de données a été obtenu et ce formulaire peut être consulté en annexe G. Nous sommes restés à travers tout le processus de recherche disponible pour tout questionnement ou commentaire de la part de tout élève, parent d'élève et de l'enseignante. Il faut souligner que la confidentialité et l'anonymat des participants ont été assurés, les noms des personnes étant remplacés par des noms fictifs à travers les transcriptions et leur analyse. Les participants ont en outre eu droit à retirer leur accord de participation à la recherche, ce qu'aucun acteur n'a pourtant demandé. Ainsi, notre recherche respecte la « *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* » (Université de Sherbrooke, 2012). Notons encore que seulement l'observation des pratiques d'enseignement de Marie a été notée et a été prise en considération lors de l'analyse, excluant l'analyse de pratiques d'autres intervenants externes, étant temporairement présents en classe.

La méthodologie guidant la recherche ayant été située, il s'agit maintenant de présenter les données de celle-ci.

QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Après avoir décrit la méthodologie suivie pour réaliser cette recherche, le temps est venu pour présenter les données. Premièrement, nous présenterons les données issues de l'entrevue préliminaire, pour arriver ensuite aux éléments de pratique explicités, observés et enregistrés.

1. DONNÉES PROVENANT DE L'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE

L'entrevue préliminaire a été réalisée la journée précédant la rentrée scolaire des élèves. Elle axait sur différentes conceptions concernant les élèves et les priorités à considérer pour une socialisation en classe d'accueil. Nous présentons dans un premier temps les définitions proposées par l'enseignante pour ce qui est de la classe d'accueil, d'une intégration des élèves et de la socialisation. Il s'agit par la suite de faire dégager les priorités conçues par Marie pour une intervention éducative.

1.1. Les définitions de la classe d'accueil, de l'intégration des élèves et de la socialisation

La description de ce que l'enseignante caractérise comme intégration des élèves, comme socialisation en classe d'accueil et comme rôle de ces classes permet d'avoir un aperçu de ses conceptions. Pour Marie, la classe d'accueil prendrait avant tout un rôle d'adaptation graduelle, permettant une meilleure compréhension des règles du nouveau milieu et un accompagnement qui prévient à de possibles déséquilibres familiaux:

je trouve que c'est un milieu qui doit être accueillant et chaleureux pour les élèves qui arrivent, c'est des élèves qui sont déstabilisés [...] Les parents sont en adaptation, la cellule familiale est en adaptation. L'école devient la stabilité au départ. Alors, c'est très important que les enfants se sentent accueillis, compris, puis qu'on les accompagne dans la compréhension des règles de cette nouvelle école-là, de ce nouveau pays-là.

Dans ce même ordre d'idées, une intégration réussie des élèves ne se contente pas d'un simple contact avec des élèves d'origines différentes. Plutôt doit-il s'agir selon elle d'un

fonctionnement scolaire et social qui permet d'offrir un sentiment de bien-être et de compétence chez l'élève.

Souvent, on pense que l'intégration c'est d'être en interaction avec les élèves québécois. L'intégration, c'est beaucoup plus profond [...], c'est d'apprendre à fonctionner dans une école, de comprendre comment ça fonctionne, de découvrir les nouvelles valeurs de cette société avant d'être parachuté avec un autre élève et qu'on ne se comprend pas [...] il faut prendre le temps de bien expliquer, de bien accompagner. Alors, une intégration réussie c'est quand l'élève se voit compétent et voit qu'il est unique, ça, c'est super important à considérer.

En même temps, selon Marie, une intégration réussie semble passer par un contact de coopération agréable avec les élèves du régulier. L'enseignante utilisant le mot « intégré » à plusieurs reprises durant l'entrevue : l'objectif, en classe d'accueil, d'une « intégration » devient pour elle la réussite, tant scolaire et sociale, de l'élève, dès son intégration en classe régulière. Ainsi, le rôle de l'enseignante serait de favoriser la réalisation de moments agréables de bonnes ententes, outre que de soutenir l'élève dans son apprentissage scolaire.

qu'il y ait des moments ensemble pour apprendre la culture de l'autre, vivre des moments agréables ensemble. Je trouve que c'est réussi quand il y a une espèce de complicité qui se crée avec l'autre. Puis ce qui est difficile au début, c'est la langue. Mettre un enfant québécois avec un enfant... les premières fois...c'est tendu, les enfants ne se comprennent pas. Alors, souvent il faut animer pour les aider à gérer cette interaction-là.

L'apprentissage langagier ne semble pourtant pas être la seule voie d'adaptation à la société d'accueil. Elle est d'autant plus une composante d'un outil permettant d'interagir: l'apprentissage de la culture scolaire et des valeurs liées à l'enseignement nécessitent selon elle une conscience d'un temps d'adaptation :

Quand les enfants arrivent, selon où ils sont allés à l'école, les apprentissages sont différents [...] : ça prend du temps, ça demande de l'accompagnement. Les valeurs scolaires aussi : quand les élèves du Népal, les parents me disent ou les interprètes me disent : «L'école, pour les enfants, ça ne sert à rien». Parce que quand t'es né en camp de réfugiés... les parents aussi, ils [ne] comprennent plus parce que ça fait tellement longtemps ...parfois plus que vingt ans qu'ils ont vécu en camp de réfugiés [...] juste d'apprendre à lever la main avant de parler. Tous ces petits comportements-là, ça n'a l'air de rien, mais il y en a qu'il faut qu'ils les apprennent. [...] c'est beaucoup la culture scolaire au début.

La socialisation, de son côté, semble attachée à une telle composante d'interaction pour une orientation en classe régulière : outre l'apprentissage d'un fonctionnement scolaire, elle se veut, selon Marie, attachée à des valeurs d'ouverture à l'autre, que ce soit en classe d'accueil ou par un contact avec des élèves d'origine. En même temps, il s'agit de permettre à l'élève de se familiariser confortablement avec la culture scolaire québécoise.

être confortable dans le nouveau milieu d'accueil : se familiariser avec la culture scolaire, se familiariser avec les nouvelles valeurs, commencer à interagir [...] c'est aussi élevé à l'intérieur de la classe. Parce qu'un élève de la Colombie qui devient ami avec un élève de l'Algérie, c'est aussi une espèce de décentration, d'ouverture vers l'autre. Des fois je me dis : "il l'a fait avec quelqu'un d'autre, il a déjà développé des stratégies [...]"

Le rôle de l'enseignante serait d'offrir des moments d'interaction bénéfiques et agréables et permettant une ouverture à l'autre, tout en gérant et guidant l'élève, afin d'éviter des possibles conflits. La socialisation prend selon l'enseignante un rôle tout aussi important, mais plus inconscient, dans le quotidien de son intervention éducative.

Il y a des moments comme d'intégration [...] de jumelage, ça, c'est plus avec d'autres élèves. Sinon, ce serait dans le quotidien tout le temps. Parce que je pense que je ne m'en rends plus compte. Tous les comportements... socialement acceptables en classe, tous les comportements socialement acceptables à l'école. Ça rentre dans la routine [...], c'est juste que l'accompagnement est peut-être différent que pour un élève québécois.

Sachant que les conceptions et les priorités accordées à une intervention éducative ont été davantage explicitées à travers l'entrevue préliminaire et d'explicitation, la prochaine partie se veut par la suite un regard plus en profondeur de ces conceptions. Celles-ci seront présentées en distinguant entre différentes priorités accordées à une intervention en classe et par rapport à l'élève en classe d'accueil.

1.2. Conceptions de l'enseignante à propos d'importances dans les interventions à adopter

À travers les thèmes de l'entrevue, différentes conceptions et importances ont été accordées pour ce qui est du rôle de l'enseignant. Sans vouloir postuler une optique d'analyse prématurée de ces rôles, le choix a été fait d'organiser la présentation de l'entretien par une

structuration de ces perceptions. Ceci offrirait la chance au lecteur de mieux pouvoir situer les conceptions de l'enseignante pour une intervention éducative.

Les importances accordées seront présentées l'une après l'autre, sans pour autant vouloir amener une croyance d'altérité explicite ou d'hierarchisation de ces interventions. Nous distinguons ainsi avec Marie entre une importance d'accompagnement par rapport à l'apprentissage de normes et valeurs d'une culture scolaire québécoise et une valorisation de l'élève suite à des activités en lien avec ses connaissances et sa culture pour une ouverture progressive à l'autre, à la culture générale et québécoise. Nous aborderons finalement l'objectif de l'enseignante d'une « espèce de complicité qui se crée avec l'autre ».

1.2.1. *Interventions pour un accompagnement et un apprentissage des normes, valeurs et formes d'organisation scolaires*

À travers les questionnements, l'enseignante admet à plusieurs reprises une importance aux règlements, normes et valeurs scolaires. Ceux-ci semblent liés à un rôle comportemental à adopter. Ainsi, l'école de Marie a préétabli des règlements à adopter, donnant droit à des privilèges de circulation libre et de respect, si respectés. Selon l'enseignante, il s'agit de

valeurs de base au niveau du code de vie, au niveau du respect du matériel, respect des autres, règles de classe aussi. [...] c'est juste de regarder quand l'enseignant parle : il y en a qui ne l'ont jamais fait. Des fois, les élèves me disaient : « en camp de réfugiés, on était 60, j'étais dans le fond, je n'étais pas obligé de regarder l'enseignant » [...] c'est les règles de l'école, fait que je n'ai pas le choix de les faire.

L'enseignante adopte en effet les règles de vie préétablies par l'école, tout en différenciant ceux-ci par rapport à la clientèle de sa classe. Elle considère que l'apprentissage des normes et valeurs d'ordre scolaire québécois demeure nouveau pour une grande partie de ses élèves et s'y adapte en accordant un accompagnement plus individualisé à ses élèves et en renforçant les comportements positifs, au lieu d'axer sur les conduites jugées moins désirables. Si bien des normes et valeurs de la « culture scolaire » lui semblent devoir être introduites progressivement et bien expliquées, elle considère en même temps que ces normes et valeurs se doivent nécessairement respectées :

ne pas faire comme si ça va s'adapter tout seul, [...] prendre le temps, d'expliquer avec des images en faisant traduire [...] si ça arrive après, de rappeler, d'aller chercher cette procédure-là, d'accompagner, de valoriser les comportements [...] C'est d'être encadrant, de mettre une limite, mais de rester aimant. [...] je leur explique, si je ne l'arrêtais pas, ce que ça pourrait donner à l'année comme comportement. [...] il y a des choses qu'on ne peut pas laisser passer [...] il y en a qui doivent apprendre que "l'enseignant va m'arrêter, mais il continue à m'aimer, puis il est en relation avec moi".

Il s'agit ainsi pour l'élève d'apprendre à adopter progressivement les normes et valeurs d'un fonctionnement scolaire de son nouveau milieu. L'enseignante reste consciente qu'il peut s'agir de nouveaux apprentissages en adaptant les conséquences disciplinaires en début d'année, en prenant le temps d'expliquer, en restant patiente et en prenant soin de garder une relation positive avec l'enfant, d'expliquer le fonctionnement sans juger.

les mesures disciplinaires ne sont pas les mêmes que pour mon élève qui se bat. [...] L'enfant va me dire "mais je me battais moi, dans mon pays, puis c'était correct [...]". [...] il faut lui expliquer ce qu'on demande ici. Puis c'est touché aussi d'intervenir sans juger : [...]. Il faut toujours [...] faire préserver un sentiment positif par rapport à la culture d'origine. Puis c'est facile ici parce que c'est moi qui s'adapte à leur culture. Tandis que, si j'avais seulement un élève, ce serait facile de dire "c'est lui". [...] quand l'élève arrive, je connais déjà un peu la culture : je peux prévoir, je peux m'adapter, c'est facile pour moi de respecter certaines choses.

En outre, l'enseignante nous a expliqué qu'il faudrait veiller à garder une attitude positive à la culture d'origine. Marie s'explique en disant que les élèves lui semblent parfois avoir besoin de verbaliser ces possibles différences culturelles :

l'important, je crois, c'est de nommer ces différences-là avec les enfants [...] Il y a déjà eu des élèves qui m'ont dit : "moi, quand ils m'ont frappé, j'apprenais beaucoup mieux". [...] Les enfants [...] ont été élevés comme ça. Ben, pas tous les élèves [...]. Donc, c'est important de prendre le temps de les écouter, mais pas de juger. C'est sûr que quand l'enfant m'avait dit ça, je n'avais pas dit "c'est épouvantable". J'avais juste demandé "ah, comme ça, tu penses que t'apprends moins bien ici" parce que...elle avait comme réalisé que là elle avait de la difficulté concrètement à faire un lien avec cette idée-là.

La prochaine partie de cette présentation s'intéressera aux importances objectivées par l'enseignante pour un apprentissage plus informel de valeurs ne s'alignant pas nécessairement à

une ‘culture scolaire’ prescrite, partant davantage des vécus des élèves pour arriver à un objectif de « complicité ».

1.2.2. *Interventions par rapport au vécu antérieur de l’élève et de la sensibilisation par rapport aux différences*

Marie accorde plusieurs priorités à son enseignement, discutant de différentes activités de valorisation de l’élève et de sa culture d’origine, de formes d’interactions souhaitées lors de jumelages avec des élèves des classes régulières, ainsi que de périodes plus ludiques durant l’enseignement : elle en discute en y accordant une portée d’adaptation de l’enseignement aux besoins des élèves. En effet, Marie affirme vouloir partir de l’environnement des élèves, dans un esprit de valorisation de l’élève, en partant de ses connaissances et intérêts. Dans ce contexte, elle propose l’exemple d’un projet réalisé sur les parcours migratoires.

c’est tellement riche : ils viennent d’un peu partout. Fait que cette diversité-là [...] ça les ouvre sur le monde. Fait qu’on part toujours plus large, puis on arrive vers le Québec. [...] Ils ont toujours l’occasion de parler d’eux, c’était [le projet sur les parcours migratoires] une autre façon, ça remplit le même besoin [...] Ils avaient fait un livre sur toutes les étapes du parcours migratoire. Puis [...] tu sais, je n’avais pas accès à leur... tu sais, les enfants ne sont pas capables d’appeler ça de cette façon nécessairement, mais de faire la paix avec un vécu aussi. De repasser par toutes ces étapes-là quand on n’est plus là-dedans, c’est de les revivre, les dessiner, les écrire [...], ce n’était pas juste au niveau de l’écriture.

L’idée de partir du vécu et de l’environnement d’origine des élèves n’étant pas proposé explicitement dans le programme de formation, Marie explique qu’elle juge cette façon de distanciation progressive et de partage du vécu pour une ouverture envers l’autre comme intéressante. Elle affirme encore que des moments moins planifiés de partage de différences et de valeurs culturelles surgissent à chaque année en classe :

À un moment donné il y a quelqu’un qui me dit qu’il se faisait taper par sa classe. [...] ils ont toujours besoin d’en parler. Fait que quand ça arrive on arrête tout. Puis là, ils racontent tout ce qui est arrivé. [...] Tu sais, des fois on a une perception à nous... Je ne veux pas banaliser, [...] [mais] les enfants en parlent, puis ils en parlent en riant, ils comparent : “ils faisaient ça...” . [...] puis là après on parle de comment ça se passe... il y a toujours des moments dans l’année : le mariage obligé [...] D’autres différences...les mamans qui décident par exemple. Là, ils vont me

demander : “toi, ton chum, c’est lui qui...”. [...] tu vois on aborde des valeurs, mais j’attends qu’ils m’en parlent.

Dans le quotidien des interventions en classe, l’enseignante dit rester ouverte aux volontés et besoins de partage des élèves. D’autres activités planifiées sont en outre organisées pour former une interaction avec d’autres élèves du régulier. Si l’enseignante juge ces moments d’interaction comme essentiels, elle affirme en même temps que des difficultés s’y sont associées: c’est ainsi qu’il faudrait bien planifier et structurer ces rencontres. Si notre participante se montre critique au fait que les élèves ne puissent pas rentrer en relation d’une manière fréquente et qualitative dû à l’institutionnalisation des élèves immigrants en classe d’accueil, elle explique en même temps que, quand « ils vont arriver au régulier [...] ils vont se sentir plus à l’aise socialement, ils vont comprendre ce qui se passe autour d’eux, ils vont peut-être être disponibles aussi à entrer en relation ». Il s’agit ainsi de mettre en place des « situations d’interaction avec les autres élèves de l’école [...] des situations significatives [...] ils vont se voir moins souvent. Mais quand ils vont se voir, il va se passer quelque chose ensemble entre eux ». En outre, des activités d’enseignement peuvent être organisées pour alimenter une possible valorisation de l’élève ou encore un discours de différences. Ainsi, l’enseignante s’exprime sur une activité d’échange lors d’un jumelage des élèves de la classe d’accueil avec des élèves de classe régulière. Lors d’une telle activité, Marie avait présenté des photos sur les façons de vivre en camp de réfugiés :

on l’avait projeté avant qu’arrivent les élèves québécois parce que je voulais déjà les entendre pour orienter. [...] ça avait valorisé des compétences que les élèves québécois ne réalisaient pas. Parce que souvent les élèves québécois les voient comme “oh, ils ont besoin d’aide, je vais les aider à apprendre à lire, je vais leur ...” Tu sais, on touche souvent à des situations de mentorat, d’aide. Puis là, [...] les enfants faisaient le feu pour faire cuire la nourriture. [...] Les élèves québécois, ils avaient réagi comme “Oh, oui ?”. [...] ça avait eu deux fonctions : les enfants avaient parlé de leur vécu, puis ça avait...ça avait sensibilisé les enfants puis ça les avait valorisé aussi beaucoup devant les élèves québécois.

Pour conclure, à travers l’entrevue préliminaire, l’enseignante se présente comme consciente des possibles différences et besoins des élèves, tout en attribuant une richesse au vécu des élèves venus d’ailleurs. Elle prête attention à travers ses interventions de discuter et de valoriser l’élève et son passée, à sensibiliser les élèves par rapport à une possible différence

culturelle sans brusquer. Selon un objectif d'intégration de l'élève en classe régulière et de contact avec des élèves québécois, elle semble par ailleurs vouloir sensibiliser les élèves à porter une réflexion sur cette différence : il s'agirait d'accompagner l'élève dans un apprentissage de normes et valeurs, tout en valorisant sa culture d'origine et sans pour autant forcer un échange brusque ou accompagné d'un jugement négatif.

Les interventions, c'est toujours la même chose : de les amener à ce qu'ils vivent quelque chose d'agréable en s'intégrant, mais pas brusquer ! Parce que sinon, on passe à côté, puis ça peut encore être plus long. Fait que c'est de trouver le juste milieu avec chaque élève, ce qui n'est pas toujours évident.

Différentes conceptions et postures d'enseignement ayant été présentées, il s'agit maintenant de présenter les données recueillies suite à des observations en classe : données d'observation, d'enregistrement et d'explicitation de la pratique.

2. DONNÉES D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE ET D'EXPLICITATION DE LA PRATIQUE

Afin de fournir un positionnement de l'enseignante par rapport à ses interventions, nous avons ainsi fait le choix de présenter la globalité des données d'observation, d'enregistrement et d'explicitation de la pratique. Les données seront ainsi présentées d'une manière procédurale, rendant compte de l'évolution de la pratique au fil du temps et d'une journée à l'autre, ce qui semble en lien avec les balises ethnométhodologiques choisies. En même temps, plusieurs pratiques réapparaissant de manière routinière, nous insisterons davantage sur ces interventions dès la première intervention, afin d'alléger la lecture et de respecter les pistes d'une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2010).

2.1. La première journée d'observation

Lors de la première journée d'observation, Marie accueille les élèves et parents d'élèves en cours de récréation. Elle prend son temps pour parler aux élèves et parents, elle introduit les élèves l'un à l'autre. Quand la cloche sonne, l'enseignante s'adresse à sa classe: elle demande le silence en faisant un décompte de cinq à zéro et en indiquant avec des gestes qu'il s'agit d'être

calme, de l'écouter et de la regarder. Cette routine du « 5-4-3-2-1-0 » est une routine utilisée par toutes les enseignantes de l'école et que l'enseignante utilisera régulièrement à travers toutes les observations :

ça aussi, c'est un apprentissage. [...] Il y a des élèves, ça peut fonctionner comme ça dans le pays, mais comme un élève québécois qui a besoin d'un encadrement, d'un accompagnement [...] [la routine du 5-4-3...] c'est un fonctionnement d'école [...] C'est vraiment la première chose à apprendre [rire] parce que quand je veux m'adresser à eux, il faut vraiment qu'ils soient disponibles. (Entrevue d'explicitation I)

L'enseignante annonce alors qu'il s'agit de monter en salle de classe, qu'il faudrait être en silence dans le corridor de l'école. Rendu en classe, elle explique son choix d'attribution des pupitres : « Je vais te laisser avec [nom d'un élève nouvellement arrivé] parce que tu vas être bon pour l'aider » (Observation 1). Lors de la première entrevue d'explicitation, elle précise encore qu'elle essaie des fois de

séparer les élèves du Népal pour qu'ils parlent français, mais il y en a tellement que c'est impossible. C'est pas l'emplacement, mais quand il y en a moins, souvent je vais les séparer à part quand ils arrivent. [Le nouvel élève], je voulais qu'il y ait quelqu'un qui parle sa langue. (Enregistrement)

Après l'attribution des pupitres, l'enseignante s'adresse au groupe classe, comme le présente la suivante transcription d'un enregistrement en classe :

Alors les élèves qui étaient là l'année passée, tu te souvenais... Cinq...quatre...trois...deux...un...zéro. [...]On écoute, ... On regarde, *mirrar* [Marie], ... On est assis... et ...*si quieres ablar*, si tu veux parler... *Tienes que :...como este !* OK ? *Como en la escuela en ehm Colombia o en Ecuador. Es la misa cosa ?* OK ? *Està bien ?* ... C'est bien ? OK, pareil comme l'année passée... OK ? (Enregistrement)

En introduisant les élèves à cette routine, Marie pointe en même temps sur des pictogrammes collés au tableau blanc : un bonhomme chuchotant, une main levée, une tête d'un bonhomme avec une main tendue devant l'oreille, un bonhomme assis sur une chaise et des yeux avec des flèches, symbolisant un regard dirigé. Selon l'enseignante, « il y a beaucoup de support visuel pour appliquer la règle. L'idéal, c'est de ne pas parler, de montrer puis les enfants s'en

rappellent tout de suite » (Entrevue d'explicitation I). Le silence s'installant en classe, l'enseignante continue à se diriger au groupe-classe :

Comment ça va ? [...] je suis très contente de vous voir ... J'avais hâte de vous voir ... *Estoy muy, ehm, feliz de de encontrar ustèd* ... OK ? *Despues comenzar* .. avant de commencer ... Est-ce que tu as passé un bel été, des belles vacances ? [...] Oui ? ... Cet après-midi, on va en parler des vacances un peu...OK ? Qui a parlé un peu français ? *Quien ? Ehm, abalar un pocito francés* ... *en.. vacanciàs* .. C'est-tu ? [...] *En los vacancciones ? En los vacancciones...* Lève ta main si tu as parlé un peu français... (ton d'encouragement) [Nom d'une élève] ... tu as parlé français avec qui ? [...] Avec papa ? ... Est-ce que tu es allée au camp ?... Tu es allé jouer au camp ? Tu as fait des nouveaux amis ? ... Ah. ça c'est bon ! (Enregistrement)

L'enseignante s'adresse par la suite aux nouveaux élèves en demandant s'ils connaissent quelques mots en français, en se servant de gestes, en traduisant ou en autorisant d'autres élèves de traduire. Après, Marie questionne sa classe sur l'utilité de cet apprentissage :

les élèves qui étaient là l'année passée... À la fin de l'année, on parlait quelle langue dans la classe ? [...] Pourquoi donc ? Pourquoi on parlait français ? [...] Pour apprendre, pourquoi on parlait français ? ... Parce que le népali, c'est pas bon ? Pour ça ? [...] Non ! Est-ce que tu parles népali à la maison ? [...] Oui ! et c'est bien ! Parce que le népali c'est la langue de ton ... cœur ... mais là tu es où maintenant ? Au Québec ! Et il y a des amis, il y a des élèves l'année prochaine qui vont aller au régulier et tu vas parler quelle langue ? [...] Français, alors c'est important de se prati...[...] Pour être...[...] OK ? ... Ça va ? Alors, les élèves qui étaient là l'année passée, si tu sais que ton ami parle français, tu lui parles en ... ? [...] Est-ce qu'on va parler français à [Nom d'un élève nouvellement arrivé] toute la journée ? [...] Non ! Tu te souviens l'année passée...la première journée... beaucoup de mots en français...hiiii... Mal à la tête. Alors il faut aider les amis qui ne parlent pas français ... Si tu ne parles pas espagnol. Est-ce qu'on peut se comprendre quand même ? (Enregistrement)

Marie donne alors des pistes pour arriver à se comprendre : montrer l'exemple, communiquer à l'aide de gestes. Après avoir introduit le plan de la journée à l'aide de cartes collées au tableau blanc et un petit jeu pour apprendre à se connaître, elle annonce qu'il y aura une petite fête dans la cour de récréation avec tous les autres élèves de l'école, mais qu'« avant d'aller, on mange toujours une collation » (Observation 1). L'enseignante fait un autre retour au calme après la collation en invitant les élèves d'aller à la toilette. Après un autre « 5-4-3-2-1-0 », elle sort en cours de récréation avec les élèves.

Avant la pause-midi, une activité est réalisée où chaque élève va réaliser une carte avec un dessin, qui sera par la suite placé sur une affiche en forme d'arbre dans le corridor de l'école. Les élèves qui ont fini la tâche peuvent alors choisir et regarder un livre de la bibliothèque de classe : on y trouve des livres parlant de l'école, d'animaux ou de traditions et manières de vivre dans différents pays. Il y a encore des atlas mondiaux, des bandes dessinées et albums jeunesse dans différentes langues ainsi que des histoires illustrées de parcours migratoires, pour que les élèves puissent « s'y reconnaître » :

il y a des documentaires sur plusieurs pays, les enfants peuvent revoir des photos, s'identifier. Il y a des histoires, des comptes, avec des rôles dans différents pays, c'est des dessins, ça peut être amusant. Puis il y a des livres en espagnol, je pense qu'il y en a en vietnamien, je m'en souviens plus, peut-être quelques-uns en arabe [...] quand c'est une période de lecture puis que t'apprends à lire – tu peux lire déjà dans ta langue, c'est le fun. (Entrevue d'explicitation I)

La tâche terminée, l'enseignante demande aux élèves de ranger et de se remettre à leur place. Elle appelle deux élèves, qui n'ont pas compris par leur nom, en indiquant ainsi qu'il s'agit de ranger. L'enseignante demande à nouveau le silence et l'attention en se servant de gestes: « regarde-moi : suivre et écouter » (Observation 1). Elle explique la manière d'organiser la bibliothèque, avant de se préparer à partir à la cantine.

En après-midi, après avoir instauré le calme, Marie félicite deux élèves qui sont en silence et qui ont « aidé » un autre à se calmer. Pendant ce temps, quelqu'un fait des farces et plusieurs élèves en rient. La suivante transcription rend compte de la manière dont l'enseignante intervient quant à ce comportement :

Bravo [nom d'un autre élève], tu es en silence ! Bravo ! [...] Non ! Regarde [nom de l'élève 1]... *Puèdes !* Bravo , [nom d'un autre élève], tu es prêt tu me regardes ! [...]OK...Alors... [...] Avant de commencer, je veux te parler du dîner. [...]Pch.... Non non je ne veux pas ! [Nom de l'élève 2, qui semble avoir rit des farces de l'élève 1] range ta règle. Range. mets dedans ...entron *el pupitro* [...] Ça non ! Ça, j'ai déjà expliqué... tu n'étais pas dans ma classe, mais [nom d'un élève, élève 3], je veux que t'écoutes ! Si, [nom de deux élèves], écoute-moi bien ! Si un élève fait quelque chose et je ne suis pas contente... Est-ce qu'on rit ? [...] Qu'est-ce que ça fait si on rit ? [...] Il va faire encore [...] Quand je ne suis pas d'accord, ce n'est pas le temps de rire... tu es grand tu es capable de contrôler ça... OK ? (Enregistrement)

Quand un élève continue par la suite encore à rire des farces d'un autre élève, l'enseignante prend la fiche sur les comportements à adopter en classe, sort avec l'élève en lui parlant dans le corridor. Une telle conséquence ayant davantage été observée durant les futures journées d'observation, l'enseignante nous explique que

comment on rentre en relation avec l'autre de façon positive, comment aider un élève qui ne met pas le bon comportement [...] pour les élèves, ce n'est pas facile. C'est vrai que c'est drôle [...] Mais [c'est important] de prendre conscience qu'on a un rôle pour l'aider. (Entrevue d'explicitation I)

L'enseignante distribue et initie par la suite les élèves à l'agenda de l'école. Elle projette différentes fiches de règles scolaires au tableau interactif. Il s'agit d'abord d'une fiche expliquant un comportement attendu en autobus, comme l'en rend compte la suivante conversation en classe:

OK. [Nom d'un élève nouvellement arrivé], tu regardes ici ! [Nom d'un autre élève nouvellement arrivé], tu regardes ! ... regarde ! Tu as ...ici : autobus ! ...regarde [nom d'un autre élève nouvellement arrivé] : autobus ! ... Ehm, non, [Nom d'un élève qui ne prend pas l'autobus], tu n'as pas. Regarde quand même ! OK tout le monde a autobus ? [...] Oui. Ceux qui prennent l'autobus... OK, regarde bien ! Je veux que tu écoutes très bien ! Parce que .. *en la tarde*, ce soir tu vas prendre l'auto...[...] L'autobus. Si tu vas à l'école en autobus ...Alors,... dans l'autobus...*en el autobùs.. el conductor*, le chauffeur : *es la misma cosa que* [Marie]... pareil... comme [Marie]... *same thing*...OK ? Tu dois... [...] Écouter ! Si *el conductor dice*, il dit assis ! *Sientate* !...Qu'est-ce que tu fais ? [...] Assis. Si le conducteur ... si *el conductor te dices* .. s'il te dit assis-toi pas là ! *Aquí* ! Ici !... Qu'est-ce que tu fais ? [...] Ici ! Tu .. *escuchas muy bien el conductor*, tu écoutes bien ! ... OK ? *Entro el autobùs*...[...] *Sientaté* : tu es toujours... assis ! *Always sit* ! Lèves-toi [nom d'un élève]... *you don't have the right to sit like this* ! [...] Tu peux pas comme ça ! Non ! ... Comme ça ? ... Non ! Comme ça ? [...] Oui oui oui...Oui ! C'est bien dans l'autobus, OK ? Alors assis-toi [nom de l'élève qui s'est levé]... *Sientaté* ! Assis ! Pas... debout...Et, regardes les amis (l'enseignante montre un pictogramme sur l'affiche projetée)... Il sort la tête de l'autobus... les mains ... Non ! [...] Non ! [...] Tu as bien... [Nom de l'élève] bravo ! Tu es assis... *escuchas muy bien* ! ... *No ablas* ! [l'enseignante et l'élève se tapent dans les mains]... *Yes* ! Bravo ! OK ? OK, tout le monde comprend ? (Enregistrement)

L'enseignante s'assure ainsi que tout le monde l'écoute, que tout le monde ait trouvé la bonne page avec les règlements dans l'agenda et que tout le monde ait compris au fur et à

mesure. Elle se sert de gestes et d'imitations de comportements et change continuellement de langue à travers ses interventions, lors des premières journées d'école :

il faut vraiment vraiment tout adapter pour que les enfants comprennent ce qui se passe. [...] pour quelqu'un qui parle bien l'anglais ou l'espagnol, c'est peut-être n'importe quoi, mais l'important c'est que les enfants...qu'on se comprenne. Fait que ça, ça va diminuer dans le temps, l'utilisation de beaucoup d'images, beaucoup de démonstrations tout ça, ça aussi ça va diminuer [...] Mais au début, le défi, c'est la langue. T'arrives puis tu ne comprends pas ce qui se passe. (Entrevue d'explicitation I)

Des interventions d'encouragement ont par ailleurs été observées à plusieurs reprises pendant la journée et au fur et à mesure des observations en classe. Lors de la première entrevue d'explicitation, Marie se dit consciente de l'importance d'axer sur le positif pour créer une bonne relation avec l'élève :

les enfants vont plus répéter le comportement s'ils sont valorisés que si c'est puni. [...] On est humain, parfois on est moins patient, mais je pense qu'il faut vraiment faire attention. Les premières journées [...] il faut que l'élève se sente bien à l'école, qu'il y ait le goût [...] montrer qu'on est là pour aider. Prendre du temps [...] de les écouter. Des fois, [un élève], il va me réciter le ABC jusqu'à Z, puis là je me dis : "[...] je vais attendre jusqu'à Z" parce qu'il a vraiment le goût de me montrer qu'il le sait. Tu sais, d'être attentionné, je pense que c'est important. (Entrevue d'explicitation I)

Lors de l'intervention observée, l'enseignante continue d'expliquer, en donnant des exemples de comportements à éviter et à adopter: il s'agit de parler doucement, de ne pas rire d'un autre, ne pas dire de mots méchants, peu importe la langue, de se calmer si on est fâché et d'en parler au chauffeur ou à l'enseignante au besoin. Elle explique par la suite la fiche de règles concernant le privilège-respect, telle que transcrit :

OK : privilège-respect. Et dans l'école, *en la escuela* : ça ! OK ? . Même chose qu'avec le chauffeur d'autobus : Si [Marie] parle...Si, ehm, pendant le dîner [deux noms du personnel de l'école] parlent... *Si en art plastico*, ehm, [nom de l'enseignante d'art plastique] parle... si, ehm, en éducation physique, [nom de l'enseignante d'éducation physique] te parle... tu dois... [...] Écouter. Si elle est en train de parler .. qu'est-ce qu'on fait ? [...] Et on est ? Si on veut parler ? [...] On lève la main ! Pas seulement chez [Marie]...Tout le monde ! OK ? [nom d'un élève nouvellement arrivé], ça va ? [un autre élève nouvellement arrivé], tu comprends ?

[Nom d'un troisième nouvel élève], ça va ? [...] OK ? [...] Ici ! Pareil comme l'autobus : dans la classe, dans l'école... Est-ce que je ris [nom d'un ancien élève]... (en chuchotant) regardes [nom de l'élève] hahahaha... [...] Non ! Est-ce que tu aimes ça [nom de l'élève] ? [...] Non, est-ce que je dis, ehm, [fort] TU ES MÉCHANT ! [...] Si on est méchant, on dit ce que tu n'aimes pas : tu sais, comme tu as appris avec [Marie] et on va t'aider... on va trouver une solution. Tu dis... tu dis, regardes : j'aime pas ça quand tu fais ça... OK ? On va le faire toute l'année [nom de l'élève], on va se pratiquer. Et... et est-ce qu'on a le droit de frapper à la récréation ? [...] Non. Qu'est-ce qu'on fait ? [...] Avec des... [...] On dit avec des mots [...] Tous les élèves qui étaient là l'année passée je compte sur toi pour aider les nouveaux... tu leur montres comment faire... tu les aides ! OK ?... Comme toi on t'a aidé quand tu es arrivé... Ça va ? OK. (Enregistrement)

La fiche du « privilège respect » reprend les pictogrammes que l'enseignante a mis sur une affiche et sur lesquelles elle pointe régulièrement (la main devant l'oreille, la main levée, le doigt devant la bouche) : « j'exécute les consignes demandées (je ne fais pas répéter) ; Je lève la main en silence (je n'interromps pas, je ne parle pas en même temps que...) » (Observation 1). En bas de ces messages, deux autres pictogrammes et explications se trouvent : « je respecte l'environnement (je mets les déchets à la poubelle et je prends soin du matériel) ». En dernier, quatre autres images indiquent un comportement à adopter par rapport aux autres : « je fais attention aux autres dans mon langage et dans mes gestes ». L'enseignante questionne ainsi par imitation certains comportements. Elle projette par la suite la feuille du privilège-circulation sur le TBI et demande aux élèves de trouver la fiche dans leur agenda. En dessous des images est ainsi expliqué ce qui est attendu : « dans l'école, je marche calmement », « je chuchote », « je reste en rang (je ne dépasse pas) » et « dans les escaliers, je circule à droite, en silence (je ne saute pas) ». Pour Marie,

j'en ai parlé parce que l'idée, ce n'est pas d'intervenir parce que je n'ai pas le choix d'intervenir : je suis à l'école et tous les autres élèves connaissent la règle. Fait que l'idée, ce n'est pas d'intervenir de façon négative, sans avoir expliqué. Fait que c'est important de l'expliquer rapidement. (Entrevue d'explicitation I)

Notre participante explique à l'aide d'exemples qu'il faudrait marcher et parler doucement, ne pas parler et ne pas dépasser les autres et se promener à droite dans l'escalier :

este semana, la proxima semana, cette semaine, la prochaine semaine, [Marie] va te regarder. Comment tu fais, *voy a mirrar-té para vér comò haces*. OK ? Si *hacé muy*

bien, si tu fais très bien, tu peux aller à l'école tout seul, puedes ir en la escuela solo si estás muy bien. (Enregistrement)

Les instructions sur l'horaire de l'école et la collation à amener sont par la suite expliquées. L'enseignante donne des exemples d'aliments et de boissons représentés et qui contiennent trop de sucre. Elle nomme des aliments qui vont « donner de l'énergie pour bien travailler à l'école, pour jouer au soccer » (Enregistrement) et elle explique qu'il y a des enfants dans l'école qui ont des allergies, qu'il ne faut pas amener des noix.

Après ces explications, les élèves peuvent aller boire de l'eau. En attendant leur tour, un petit conflit surgit et un enfant va voir l'enseignante : « Lui, il me tape sur la tête quand je veux boire de l'eau » (Observation 1). L'enseignante parle à l'autre élève en lui disant que « quand on boit, tu ne le touches pas, il ne te touche pas » (Observation 1). Lors d'un autre conflit entre élèves, l'enseignante sort de la salle de classe avec eux pour leur parler de manière isolée. L'enseignante nous explique par la suite à nouveau que

c'est de valoriser tous les comportements positifs : « ah, tu l'as aidé, ah, tu prends soin de... ». Tu sais, de nommer ces comportements-là, pour que là aussi, il y a plus de la chance que ça se reproduise. Puis de ne pas laisser passer [...] toute forme de comportement irrespectueux un à l'égard de l'autre. Vraiment d'être vigilant. [...] C'est sûr qu'on ne voit pas tout, mais dès qu'on le voit, il faut que les enfants sentent qu'ils sont protégés. (Entrevue d'explicitation I)

Marie annonce par la suite une autre activité en demandant aux élèves ce qu'ils ont fait pendant les vacances d'été. Pour ceux qui ont de la difficulté, Marie a projeté et distribué une fiche avec des pictogrammes de différentes activités. Elle explique que les élèves vont recevoir une fiche pour dessiner et écrire quelques mots ou, selon leur niveau d'acquisition du français, quelques phrases sur ce qu'ils ont fait pendant l'été. Elle distribue un lexique avec des pictogrammes et un vocabulaire. Les élèves vont pouvoir se servir de ce lexique pendant l'activité et le garder pour d'autres activités pendant l'année. Lors de la réalisation de la tâche, l'enseignante circule pour poser des questions, encourager et soutenir les élèves.

Pendant la récréation en après-midi, plusieurs élèves de l'accueil ont par ailleurs joué au soccer avec des enfants de sixième année : l'enseignante a désigné deux chefs d'équipes en

veillant que ceux-ci choisissent un élève de l'accueil, un élève d'une classe régulière, et ainsi de suite. Marie surveille par la suite le jeu :

il y a des années où est arrivé des conflits d'incompréhension. Des fois, [...] il y a comme quelque chose qui s'installe rapidement puis c'est difficile à défaire : des perceptions, des interprétations. [...] Des fois, je vois un élève québécois qui joue au soccer et qui...réagit, je vais le voir tout de suite [...], pour montrer, et j'explique : "Ah, il a peut-être pas compris, je ne pense pas que..." . [...] ce n'est pas évident pour un enfant de se mettre dans la peau de quelqu'un qui arrive, puis qui ne comprend pas, [...] qui veut prendre sa place, mais dès fois la façon de prendre... Tu sais, il faut vraiment accompagner là-dedans [...] au début j'y vais souvent, pour s'assurer que ça passe dans le positif. [...] puis je pense que je suis très interventionniste. Peut-être que des fois ça l'a ses limites, [...] mais [...] j'ai vraiment l'impression que ça aide. [...] Tu sais de, sensibiliser aussi, de, comme je disais tantôt. Quand un élève québécois réagit à un comportement : vraiment aider à comprendre qu'est-ce que ça veut dire, ce comportement-là. (Entrevue d'explicitation I)

Avant de procéder à la présentation de la deuxième journée d'observation, si plusieurs interventions reviennent en effet à travers différentes journées, nous avons fait le choix de ne pas revenir à chaque fois sur certaines interventions qui s'installent de manière routinière en classe, telles que différents encouragements ou encore un recours au silence. Ceci permettra d'avancer rapidement dans la présentation, de ne pas alourdir la lecture de ce texte.

Notons par ailleurs que certaines interventions, telles qu'un discours informel avec les élèves ou la proposition d'activités ludiques telles que la proposition de lire un livre lorsqu'une tâche a été terminée ou différents discours et propositions de jeux en récréation ne seront pas thématiques par la suite: ils reviennent en effet chaque jour, et de manière routinière. Il en est de même pour la surveillance lors d'élèves en récréation et lors de la réalisation de tâches : l'enseignante y prend le temps de circuler et de rester disponible aux questions et besoins d'élèves. D'autres interventions ont été reprises dans un tableau annexé (Annexe H), donnant un aperçu des interventions observées. Nous aimerions en même temps nous distancier de toute possible interprétation de la fréquence ou de la quantité des interventions, une telle classification n'étant utile pour amener un aperçu de la globalité des observations et ne rendant pas compte du

temps ou du contexte d'intervention observée. Par ailleurs, nous ne prétendons pas avoir pu observer et noter toutes les interventions.

2.2. La deuxième journée d'observation

Plusieurs interventions ont été répétées dans un contexte similaire lors de la deuxième journée. Marie débute par ailleurs la journée d'école dans le gymnase, en demandant aux élèves s'ils vont bien. Elle fait rejouer un jeu pour apprendre à connaître les noms d'élèves et demande finalement aux élèves s'ils veulent continuer à jouer. Après un vote en grand groupe, l'enseignante explique une autre variation du jeu.

L'enseignante avertit plus tard un élève qui vient d'arriver de son retard d'environ 30 minutes, qu'il faut venir à l'heure. Lors d'une activité servant à aider les élèves à se retrouver quant à la date du mois et au numéro de la journée d'école, l'enseignante allume une machine en forme de feux circulation: la machine mesure le volume de décibels en classe et change par la suite de couleur, orange symbolisant une limite. Rendue au « rouge », la machine commence à hurler : une limite de bruit autorisée a été dépassée et les élèves doivent se calmer. Comme l'explique Marie lors de la première entrevue d'explicitation, de telles interventions pour un apprentissage de normes scolaires ont pour objectif d'encadrer et de sécuriser l'élève. Le recours au silence dépend en outre d'un contexte d'enseignement:

[les feux de circulation] c'est plus impersonnel, tu sais c'est efficace aussi [...] Je peux les accompagner plus dans les apprentissages. C'est sûr que dans la classe, selon l'activité aussi, je vais permettre qu'ils parlent, si ça ne parle pas fort, si ça ne dérange pas. Si je vois qu'ils feront juste parler, ben je peux demander à un élève d'aller se mettre plus loin. C'est sûr [...] c'est difficile de se concentrer quand ça parle trop fort. (Entrevue d'explicitation I)

Ainsi, l'enseignante attend un hurlement de la machine pour expliquer son utilité pour un respect du silence :

Écoute bien ! Deux...un...zéro [...] OK [...] Dans la classe...Est-ce que [Marie] dit chut, *sientate* toujours ? [...] Non... Est-ce que tu as le droit de parler quand c'est le temps ? [...] *Tienes qué, ehm, pueden ablar con es el tiempo ?* [...] Si ! *Pero*, mais .. Attention ! Si tu parles trop fort... *mas* fort... *nonono* ...OK ? Regarde [Marie]...[ton

fort] [MARIE] PARLE TROP FORT. [...] Oooh. Quand tu entends...pch...moins fort, OK ? [...] OK ?...Ça va ? Tu fais pas exprès pour le faire partir, j'ai besoin d'aide. OK ? (Enregistrement)

Marie annonce par la suite un retour sur l'activité de narration des vacances scolaires, qui a été débutée la journée précédente. Elle explique « certains je vais demander un peu plus parce que je les connais » et que « quand tu as fini, tu viens montrer à [Marie] » (Observation 2). En essayant plus tard d'aider un élève, l'enseignante se rend d'ailleurs compte qu'ils ne se comprennent pas. Elle demande à un autre élève de venir en aide pour traduire.

En après-midi, l'enseignante monte avec sa classe pour y expliquer la procédure du reste de la journée : « écoute, *escuchos* ! Dans cinq minutes, on va aller jouer avec tous les élèves de l'école » (Observation 2). Des ateliers de jeux ont été organisés par les enseignants pour tous les élèves de l'école. Marie répartit les élèves en équipes et explique qu'il y ait des élèves dans chaque équipe qu'ils connaissent. Elle rappelle qu'il s'agit de faire les différents ateliers et non pas de jouer librement. Pendant les jeux, Marie se promène en observant et en s'assurant que les élèves participent et comprennent. Après un peu plus qu'une heure, la récréation est annoncée. L'enseignante rentre plus tard en classe avec ses élèves, où un enfant demande quand ils vont commencer à apprendre le français. Marie explique qu'il est important de se sentir bien au début et de bien comprendre, qu'elle parlera de plus en plus de français au fur et à mesure. Elle annonce qu'il s'agit des deux premières journées d'école et qu'à partir de la semaine prochaine, ce sera plus « commencé », que les élèves vont apprendre sur les pays des élèves aussi. Elle pointe par la suite sur la carte mondiale, accrochée au mur de la salle et elle invite les élèves à y trouver la République démocratique du Congo, l'Iran, le Québec et d'autres pays. Plusieurs élèves se lèvent et semblent très intéressés. Afin de garantir un meilleur aperçu de l'observé dans sa globalité, l'annexe I présente un résumé de différents types d'interventions observés.

2.3. La troisième journée d'observation

L'enseignante initie lors de cette journée les élèves au vocabulaire à étudier pour un test, une « dictée » qui aura lieu chaque vendredi, à partir de cette semaine. Il s'agit de différentes consignes qui se doivent être mémorisées: regarder, écouter, écrire, lire, ranger, marcher,

s'asseoir, etc. L'enseignante demande aux élèves de souligner certains mots et demande par la suite aux élèves qui sont en classe d'accueil depuis l'année dernière d'en souligner d'autres : elle explique aux élèves nouvellement arrivés qu'il s'agit de mots plus difficiles : « tu peux apprendre, mais ça ne fera pas partie de ta dictée » (Observation 3). Après un jeu avec tous les élèves de la classe où l'enseignante demande aux élèves de suivre ces consignes qui sont à apprendre, l'enseignante explique aux élèves que les mots sont à pratiquer à la maison avec les parents ou les frères et sœurs. Elle demande en outre à un ancien élève et un élève nouvellement arrivé s'ils pouvaient se pratiquer ensemble.

Lors d'une récréation, un conflit entre les élèves émerge, où ceux-ci ne s'entendent pas sur le choix d'équipe de soccer qui doit mettre un tricot. L'enseignante intervient, en encourageant les élèves qu'ils « sont capables de discuter et de trouver une solution » (Observation 3). Plus tard dans la journée, lors d'une collation, trois élèves semblent se moquer entre eux de leurs langues maternelles. L'enseignante surveille les discussions pour intervenir : elle parle d'abord aux deux élèves du Népal, des élèves plus âgés. Elle leur dit qu'ils font parti des « grands maintenant » : « Quand il y a un comportement comme ça, est-ce qu'on l'imité ? », « Pourquoi ? » (Observation 3). Elle questionne l'élève sur ce qu'on pourrait faire, et s'il y a une langue qui est meilleure. Elle conclut avec les élèves que toutes les langues sont bonnes et que « si tu veux l'aider, tu ne ferais pas la même chose ». Marie questionne alors le jeune élève nouvellement arrivé ce qu'il a fait et demande aux élèves qui sont dans sa classe depuis l'année dernière de montrer au jeune élève que toutes les langues sont bonnes : « Montre-lui avec des gestes : Népalais ?... Espagnol ?...Français ?...Arabe ?...Anglais ?...Alors *no haces esté !* No ! OK ? » (Enregistrement).

Après la collation, l'enseignante propose aux élèves de se rappeler des sons d'alphabet : elle dessine différentes lettres au tableau et demande les sons à certains élèves, nouvellement arrivés, pendant que les autres observent. C'est par la suite qu'elle explique une autre fiche, à réaliser de manière autonome par les élèves qui sont en classe d'accueil depuis l'année dernière. Marie travaille pendant ce temps avec les élèves nouvellement arrivés sur une table en avant de la classe. Lorsqu'un élève y fait des farces et joue avec sa ceinture, Marie l'avertit à quelques

reprises, demande de mettre sa ceinture sur le bureau. Elle le fait finalement sortir en dehors de la classe, en lui donnant l'affiche avec les conduites à adopter.

Lorsqu'un élève a terminé son travail, Marie lui demande de travailler avec un élève nouvellement arrivé pour lui aider : « quand je reviens, je veux qu'il sache tous les sons » (Observation 3). Par rapport à ces interventions, Marie s'est expliquée lors de l'entrevue d'explicitation, en rapportant qu'

Il y a des plus jeunes [...] qui ont besoin de plus d'accompagnement au niveau comportemental [...] en ce moment, faire beaucoup de différenciation, c'est trop difficile parce que les nouveaux doivent développer l'autonomie. [...] C'est sûr que des fois il y a des deuils parce que je sais qu'il y a des élèves qui sont autonomes et qui sont prêts à aller plus loin. Mais, ils doivent attendre parfois un peu au début. Mais en même temps, ça peut être valorisant pour eux [...] ils deviennent aidants pour l'enseignant. Ça peut être valorisant pour eux aussi. (Entrevue d'explicitation I)

Pour ce qui est du respect des conduites à adopter, Marie explique de plus qu'à

un moment donné, si on fait juste répéter, montrer puis qu'il n'y a rien qui se passe, les enfants ont besoin de savoir aussi nos limites, c'est sécurisant pour eux. Quand [...] on répète trop, moi j'ai demandé dès le début parfois aux enfants de sortir avec le support visuel aussi, avec un retour avant l'entrée. (Entrevue d'explicitation I)

Il arrive ainsi régulièrement que l'enseignante demande à un élève de sortir en amenant avec lui l'affiche sur les règles à adopter en classe ou en lui parlant avant ou après cette conséquence.

En avant-midi, l'enseignante annonce que les élèves vont réaliser un travail de présentation sur eux-mêmes. Elle projette une fiche avec le titre « je me présente » au tableau interactif et explique que les élèves devront se représenter et écrire sur ce qu'ils aiment manger, ce qu'ils n'aiment pas, leur pays et leurs origines, un pays qu'ils aimeraient visiter, un endroit qu'ils aiment, une capacité dans laquelle ils sont bons, ainsi que leur famille et leurs amis. Lors de l'entrevue d'explicitation, l'enseignante explique que ce travail permet aux élèves de « se dessiner en intégrant des éléments de ce qu'ils aiment, puis ils vont présenter ça. Fait que, ça, c'est sûr que bientôt, ça va être valorisant pour eux aussi d'être reconnu dans ce qu'ils sont ». (Entrevue d'explicitation I)

D'autres interventions observées, et qui reviennent à plusieurs reprises lors de nos observations sont l'aide à la gestion de conflit par l'enseignante, où celle-ci explique les conduites à adopter, demande aux élèves de s'excuser ou encore l'encouragement à des élèves qui adoptent un comportement favorable : être attentif ou aider un camarade de classe à l'être. L'annexe J rend compte des principales interventions observées.

2.4. La quatrième journée d'observation

Avant l'arrivée d'élèves lors de la quatrième journée, l'enseignante a collé une fiche d'émulation en dessous du pupitre de deux élèves. Des consignes y sont affichées avec des pictogrammes symboliques : être en silence, rester assis sur le pupitre, écouter, ne pas rire d'un autre élève. Quand les élèves entrent en classe, l'enseignante leur explique qu'elle mettrait des bonshommes souriants, neutres ou tristes après différentes périodes de la journée, dépendamment du comportement observé. Plus tard en matinée, un autre élève questionne l'enseignante pourquoi ces deux élèves ont eu cette fiche d'émulation. Marie explique que « tu sais, chaque année, c'est différent. Toi aussi, tu as des choses qui sont différentes. Tu vas aller aider les maternelles, t'es chanceux ! » (Observation 4).

L'enseignante explique plus tard, par rapport à un traitement diversifié d'élève, que

[ce dernier élève], il aime beaucoup les petits. [Cet élève], il a besoin d'être reconnu dans un leadership positif. Fait que demain, il va aller aider une demi-heure dans la classe de maternelle. Tu sais, fait que des fois, il faut donner des responsabilités. Quand tu connais tes élèves, c'est plus facile de trouver ce qui va être valorisant pour eux. (Entrevue d'explicitation I)

Pour ce qui est du choix de l'enseignante de se servir d'une fiche d'émulation, Marie nous explique qu'elle ne voulait pas l'introduire à toute la classe, qu'il s'agissait seulement d'un « suivi individuel » (Entrevue d'explicitation I) avec l'élève et qu'elle a parfois besoin de demander à des élèves de sortir ou d'introduire d'autres conséquences :

c'est sûr que des fois, j'en ai pas besoin, ça fonctionne bien. Mais des fois, le sortir de la classe pour se ressaisir, ce n'est pas suffisant. Des fois, les élèves vont reprendre le temps dans un moment comme une récréation. L'idée, ce n'est pas de leur faire manquer toute leur récréation parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont

besoin de bouger, mais que ça l'ait un "oh, o.k., là c'est sérieux, j'ai dérangé un petit peu, je vais faire attention". (Entrevue d'explicitation I)

Plus tard dans la journée, l'enseignante explique comment apprendre du vocabulaire et circule par la suite pour observer les élèves étudier. Elle des élèves qui étaient dans sa classe depuis l'année dernière pour travailler avec un nouvel élève. Lorsqu'un élève réagit négativement à la désignation de son compagnon de travail, elle se tourne envers lui pour l'avertir : « C'est quoi cette réaction ?...Essaie...Là, je te dis un mot et je veux te faire réfléchir : essaies de te mettre à la place de...Tu sais très bien ce que je veux dire...Attention...OK ? » (Observation 4). Marie nous explique lors de la première entrevue d'explicitation que les élèves de l'année dernière

qui sont encore là, ils ont encore besoin d'apprendre de nouvelles choses au niveau de la socialisation : parfois, il y a des années où ceux qui étaient là depuis deux ans devenaient des modèles et exerçaient un leadership positif. Il y a des élèves ici qui pourraient être des modèles, mais des fois, dans l'exercice du leadership, ce n'est pas toujours positif. [...] Fait qu'il y a comme un accompagnement qui doit être fait. (Entrevue d'explicitation I)

Après une collation en classe, l'enseignante projette une fiche « *lorsque je suis fâché(e)* » au TBI. Il s'agit d'une fiche avec des indications-stratégies à adopter en cas de conflit avec un autre élève. Il y a des pictogrammes qui montrent ce qu'il ne faudrait pas faire et un comportement à adopter – contrôler les mains, se parler tranquillement, s'en aller si le conflit devient trop grand, aller voir un adulte au besoin. Marie explique la situation de conflit devant le groupe-classe :

Alors, comment il est le bonhomme ? [...] Il est très fâché (grognement). Fâché ! Toi, est-ce que tu es (grognement) fâché ?... Des fois ? [...] [Marie], est-ce qu'elle est fâchée des fois ? [...] Oui ! Mais...oh ! Quand [Marie] est fâchée (grognement), est-ce que Marie, elle peut faire ça ? [...] Est-ce que [Marie], elle peut faire ça ? [...] Nooon ! Est-ce que [Marie] peut dire des mots méchants ? [...] *No gentil palabras* ? [...] No. Attends un petit peu [nom d'un élève], écoute ! Est-ce que c'est seulement [Marie] ? [...] Les élèves, *los niños, the students...when they are angry*, quand les élèves sont fâchés, est-ce qu'ils peuvent...frapper ? [...] Est-ce qu'ils peuvent dire des mots méchants (prosodie)... [...] Non ! Attention ! Qu'est-ce qu'on fait ? Hein [nom d'un élève] ?... Quand on est fâché, qu'est-ce qu'on peut dire, *que podemòs*

hacer, what can we do ? [...] [nom d'une élève] ?douce... ok ! Mais des fois-là, on est très (grognement) fâché...très difficile ! (Enregistrement)

À l'aide d'un élève, l'enseignante simule théâtralement un conflit en récréation, en questionnant au fur et à mesure les élèves sur ce qui peut être fait. Elle prend position quant à cette intervention lors de la première entrevue d'explicitation, en affirmant qu'elle ne voulait « pas tout introduire au début, il y a eu un premier conflit. Ben là, c'était le temps d'en parler [...] de prendre le temps de le montrer, de faire une petite démonstration. Puis après, c'est plus facile de le récupérer dans l'action ». L'enseignante propose en outre une mise en place routinière aux élèves pour réagir à un comportement en cas de conflit : exprimer tranquillement qu'on « n'aime pas ça ». Marie s'assure que les réactions attendues sont respectées : en après-midi, lors d'un conflit entre élèves, l'enseignante revient sur l'intervention du matin : « qu'est-ce que tu dis... ? ... Est-ce que t'as besoin de [Marie] pour ça ? » (Observation 4)

En matinée, Marie a par ailleurs préparé une période pour afficher des photos d'élèves sur le mur de la classe : elle invite les élèves à venir en avant, demande d'où ils viennent et les invite à coller leur photo à côté d'une carte mondiale, avec des drapeaux des pays respectifs collés à côté et de la corde liant les drapeaux à l'endroit respectif du pays. Comme nous rapporte plus tard l'enseignante,

ça fait “c'est un groupe”, tu sais, tout le monde ensemble. Ça nous définit aussi : c'est la diversité, c'est visuel [...] ils réalisent plein de choses, “oh, lui c'est loin, il vient de loin !”. Tu sais, c'est concret. Fait que, pour les enfants, je pense que c'est le *fun* de le faire, puis c'est une façon aussi de se définir dans la classe. (Entrevue d'explicitation)

Lorsqu'une élève est nommée en avant, elle semble découragée et l'enseignante demande si le drapeau affiché lui paraît adéquat, quel serait le pays « de son cœur ». Elle rapporte lors de la première entrevue d'explicitation qu'elle sentait « qu'elle n'osait pas me faire de la peine, me décevoir. C'était ça, il fallait qu'elle comprenne que c'est elle, l'important, tu sais ».

En après-midi, l'enseignante annonce la fabrication d'une carte pour la fête d'un élève. Elle écrit « bonne fête [nom de l'élève] » au tableau et le traduit en anglais et espagnol. Elle questionne par la suite les élèves sur ce qu'on peut écrire sur une carte d'anniversaire et confirme

qu'on peut y ajouter une bonne qualité ou décrire ce qu'on aime faire avec l'élève. L'annexe K rend compte des interventions observées lors de la quatrième journée.

2.5. La cinquième journée d'observation

À part plusieurs interventions explicitées précédemment, la fête d'anniversaire d'un élève a été observée lors de cette journée. L'enseignante a par ailleurs préparé une activité où les élèves ont à identifier devant le groupe-classe un pictogramme, appartenant à un vocabulaire approprié. L'enseignante observe, aide et encourage: « C'est beau, [nom de l'élève], je vais te demander plus la semaine prochaine ! ». Elle rappelle en même temps aux élèves qu'il faut bien travailler pour se préparer à un test : « Je vois qu'il y a des élèves qui ont travaillé ! Demain, c'est la dictée » (Observation 5). Marie nous explique qu'elle mettra de plus en plus l'accent sur des valeurs de disponibilité quant à l'apprentissage académique : « C'est sûr que je sens que c'est trop tôt encore, mais d'être disponible à la tâche, ça s'en vient [...] les amener de plus en plus à être plus exigeant vers soi-même, commencer à se corriger, être plus autonome » (Entrevue d'explicitation I). À la fin de la collecte des données, Marie revient par ailleurs sur les interventions en précisant son impression d'évolution dans l'autonomie des élèves :

des fois je m'arrête quand j'ai le temps et je les vois tous chercher dans leur outil. Tu sais, au début ils faisaient moins...sur tous les niveaux...L'attitude à la tâche aussi, moi je trouve que, surtout les élèves qui se décourageaient plus facilement, sont de plus en plus persévérant, ils développent une certaine fierté, ils s'appliquent davantage...ben, ça c'est un *work in progress*. (Entrevue d'explicitation II)

D'autres interventions par rapport à un apprentissage académique ont été observées lors de la continuation de la tâche sur la présentation individuelle des élèves. L'enseignante y explique notamment à un élève que « [Marie] va être très sévère avec toi cette année, pourquoi ? ... Pour que tu fasses le moins de fautes possible » (Observation 5). En circulant lors de la reprise de réalisation individuelle sur l'activité de présentation de soi, l'enseignante prend le temps pour questionner davantage les élèves sur différentes choses qu'ils aimeraient faire :

C'est sûr qu'en ce moment, des fois la connaissance de l'autre est limitée à cause de la barrière de la langue. Mais, quand même, on voit des choses. [...] Des fois j'étais

surpris [...]. J'apprends un peu à les connaître à travers ça. Puis, en les observant faire, ce qu'ils aiment, avec qui ils interagissent. Tu sais, c'est sûr c'est beaucoup d'observation au début là. (Entrevue d'explicitation I)

Marie se place par la suite à son bureau et prend les questions d'élèves qui vont la voir, dont un élève népalais, comme l'en rend compte la suivante interaction transcrite. L'enseignante y discute avec l'élève, après l'avoir invité à consulter la carte mondiale pour choisir « un pays que j'aimerais visiter ». L'élève explique dès lors à l'enseignante qu'il aimerait visiter le Népal, mais n'arrive pas à justifier sa réponse. Il n'arrive qu'à formuler que le Népal n'est « pas bon ».

OK, là tu me fais une phrase, comment tu vas l'écrire ? Fais ta phrase [nom de l'élève] ! [...] Pourquoi ? [...] Pas bon ? [...] C'est bon ou pas bon ? [...] Tu veux le visiter parce que c'est pas bon ? [...] Donc, qu'est-ce qui est bon ? [...] Les professeurs frappent. Alors tu veux visiter le Népal parce que les professeurs frappent ? [...] Non. Là, tu me dis ce qui n'est pas bon. Qu'est-ce que t'aimais au Népal ? [...] Ça, c'est pas bon...beaucoup de voleurs, c'est pas bon. Mais toi, tu aimerais aller au Népal. Au Népal, il y a des choses que tu aimes [nom de l'élève]! C'est quoi ? [...] Ehm, tu as aimé les bananes dans les arbres ? Les bananes ? (pause) Je pense que t'aimerais visiter le Népal...parce que tu t'ennuies du Népal...Hein ? T'aimerais visiter le Népal parce que tu es né là bas. Tu veux revoir les maisons, tu veux revoir les bananiers ? [...] OK, tu peux écrire : je veux aller au Népal parce que...je veux voir les maisons... tu comprends ? Prends ta place, n'oublie pas les petits mots ! (Enregistrement)

L'enseignante explique par ailleurs aux enfants comment faire le triage de déchets (compost, recyclage, poubelle). Elle surveille par la suite les élèves, s'assurant qu'ils mettent leurs déchets de collation aux bons endroits : « Si tu sais pas...poubelle !? [...] Si tu sais pas, demande à [Marie] ! » (Observation 5). Selon Marie, il « y a des règles moins prioritaires. Comme le compost [...] ce n'était pas une priorité la première journée. [...] il faut choisir ce qui est le plus important au fur et à mesure » (Entrevue d'explicitation I). L'annexe L rend compte des interventions observées lors de la cinquième journée.

2.6. La sixième journée d'observation

La sixième journée d'observation a eu lieu après une semaine d'absence en classe. Lors de cette absence, différentes responsabilités ont été données aux élèves : laver le tableau, arroser

les plantes, etc. De plus, des « défis personnels » ont été choisis par les élèves, avec l'accord de l'enseignante et ont été mis sur une affiche avec quinze cases où les élèves peuvent avancer. L'enseignante nous explique plus tard que les élèves tiennent à cette routine parce qu'

il y en a qui ont vraiment bien respecté leur défi. Il y a des élèves où on ressent moins d'impact, mais je trouve que avec ça, ce qu'on peut travailler, c'est toute la franchise...tu sais d'être capable de se regarder aller...d'être capable de nommer vraiment "aujourd'hui ça a moins bien été, c'est pas grave" [...] Aussi, d'apprendre à recevoir un commentaire, pas se fâcher, apprendre aussi à se mêler de ses affaires ...c'est [...] sensibiliser à beaucoup d'habiletés sociales, puis [...] l'enfant a toujours l'impression d'avancer, de gagner. C'est juste qu'il n'avance pas si ça a pas bien été [...] Puis, c'est des défis individuels. Fait que tout le monde a un défi, mais adapté en fonction de chaque élève. (Entrevue d'explicitation II)

Après l'arrivée des élèves en classe, l'enseignante continue la discussion avec les élèves sur l'avancement ou non du défi personnel des enfants, qui avait été commencée la journée précédente.

OK, alors, je vais continuer vite parce qu'on ne veut pas oublier. [nom élève 1], tu m'avais dit que ton nouveau défi c'est : au zéro, je regarde, j'écoute, je ne suis pas en train d'écrire dans mon petit cahier. Hier, comment ça c'est passé ? [...] Oui ? Non ? [...] Bravo ! [nom élève 2], dans les escaliers, toujours en...Hier, oui ou non ? [...] Oui ? ...[nom élève 3], je parle français beaucoup beaucoup parce que je veux que [un autre élève] me comprenne, je veux être prêt à aller à [nom d'une école], oui ?... [nom élève 4], hier... [nom de deux autres élèves], c'est un manque de respect, vous êtes en zéro. [nom d'une élève], tu ranges ton papier, vite !...Ehm, excuse-moi, [nom élève 4], hier est-ce que tu as aidé [ton frère] ? [...] Écoute bien. On fait les défis, écoute ce que je dis en français ! (parle lentement) Hier, est-ce que tu as aidé [nom du frère de l'élève 4] ? [...] Bravo, tu comprends le français. (Enregistrement)

Plus tard, une dictée est annoncée et l'enseignante demande aux élèves de cacher leur feuille. Elle explique la manière de procéder et distribue une fiche avec différents pictogrammes : l'enseignante dira un mot et les élèves doivent mettre un numéro respectif à l'image appropriée. Marie explique de plus qu'une dictée veut dire « silence » (Observation 6). Après un certain temps, l'enseignante explique aux élèves nouvellement arrivés que les mots qui suivront ne soient pas corrigés sur la fiche de certains élèves, que ça ne faisait pas partie des mots qu'ils avaient à étudier. Elle encourage pourtant un élève qui continue à mettre des chiffres

à différents pictogrammes : « Bravo [nom de l'élève], tu essaies » (Observation 6). Lors de la deuxième entrevue d'explicitation, Marie revient sur les activités de dictées réalisées en expliquant qu'il s'agit d'un élément d'évaluation parmi d'autres, mais qu'en plus, « quand ils ont une dictée, qu'ils ont des résultats, ça les motive à travailler à la maison aussi. Tu sais, c'est d'être habitué au régulier aussi : il y a des choses, il y a des dictées, il y a des examens, il faut travailler à la maison ».

En avant-midi, l'enseignante explique qu'il y aura un repas collectif avec différents élèves de classes régulières qui se sont montrés intéressés à participer à un projet de « jumelage » et qui seront jumelés à chaque fois à un « ami » de la classe d'accueil. Les élèves vont manger ensemble et une petite présentation aura lieu par la suite, avant qu'ils puissent jouer à des jeux. Quand ces élèves arrivent, l'enseignante leur demande de prendre place à côté de leur ami de la classe d'accueil. Elle explique et distribue une fiche aux élèves qui sera à remplir pendant que les élèves mangent. Différentes questions s'y retrouvent : « Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ? Tu viens de quel pays ? Comment on dit bonjour dans ta langue ? Comment on écrit dans ta langue ? Quelle est ton activité préférée ? Qui sont les personnes de ta famille ? » (Observation 6). L'enseignante avait de plus collé une fiche avec les caractères népalais pour le mot « bonjour » sur le tableau blanc : « नमस्ते » (Observation 6). L'enseignante circule par la suite à travers les deux salles où les enfants se répartissent. Elle parle informellement aux élèves et intervient encore lorsqu'elle s'aperçoit que deux élèves se parlent en népal, en expliquant aux élèves du régulier que ses élèves ne se parlent pas dans leur langue parce qu'ils « ne veulent pas que vous compreniez...ils sont juste trop habitués. C'est comme si toi, tu irais en Espagne avec un ami ...» (Observation 6). Après que les élèves ont fini de manger, Marie invite les élèves à s'asseoir en salle de classe et les questionne brièvement : « qui peut me dire bonjour en farsi ? Le farsi, c'est la langue de l'Iran. [...] En arabe ? [...] En népal ? » (Observation 6). Elle s'adresse par la suite au grand groupe en essayant d'expliquer brièvement la situation des élèves de l'accueil :

Souvent les élèves [de l'école], vous me dites : “mais pourquoi les élèves sont venus au Québec ?”. Il y a beaucoup de raisons : [...] des fois c'est très difficile comme ça et les parents disent : “on va aller au Québec, c'est plus facile. Mon enfant va avoir

une meilleure vie.” Il y a des pays par exemple, beaucoup de pays, où il y a de la guerre [...], la famille est obligée de se sauver [...]. Mais des fois t’arrives dans un autre pays, puis les gens disent : “Non non !”. Tu n’as pas le droit de venir ici, tu ne viens pas de mon pays. Alors, dans ce temps-là, ils font des camps de réfugiés. Ils font des maisons et c’est en attendant qu’un pays dise : “venez chez-nous, on va vous aider !”. [...] c’est comme si, ici il y avait une guerre [...]. Tu te sauves...ehm aux États-Unis, aux États-Unis ils disent : “non non non, tu ne viens pas d’ici, tu n’as pas le droit. On va te donner une place, tu vas te faire une maison comme tu peux, mais il faut trouver une solution, tu n’as pas le droit de rester ici !” [...] Nous, on est vraiment chanceux, il n’y a pas de guerre ici, on a une belle vie parce qu’on est né ici. OK ? (Enregistrement)

Par la suite, l’enseignante projette une présentation PowerPoint au tableau interactif. En s’y servant de photos et images, elle montre où se situe géographiquement le Bhoutan et le Népal et explique pourquoi les parents d’élèves ont dû fuir du Bhoutan. Elle projette par la suite des photos d’un camp de réfugié, en continuant des explications à l’aide de précisions d’élèves, tel qu’en rend compte la suivante conversation :

Là, les élèves du Népal, si je dis quelque chose qui n’est pas vrai tu le dis hein ? [Marie] vient pas du Népal, c’est toi qui le sait ! Hier, vous m’avez dit beaucoup de choses. OK ? Ici, c’était dans la maison, au Népal...c’est sûr que dans un camp de réfugiés c’est très rare qu’on peut avoir l’électricité...Au moins, il fait pas froid comme au Québec. Alors, on n’a pas froid, mais on ne peut pas avoir une cuisinière comme au Québec. Il n’y a pas d’électricité. Alors, sur la terre...c’est très très intelligent, moi j’aurais jamais pensé à ça, tu fais un trou et tu fais le feu dans le trou. Et, au-dessus ça devient très chaud et comme ça on peut faire cuire la nourriture. Moi j’aimerais ça que les élèves qui viennent du Népal, qui faisaient le feu à la maison... Qui faisait le feu à la maison ? (pause) [...] [nom de l’élève], toi aussi, ça se peut. Toi aussi, tu venais d’un camp de réfugiés. Donc vous aidiez papa-maman ! Vous êtes très chanceux d’avoir appris à faire un feu. J’aimerais ça, moi l’apprendre. [...] Ça, c’était pour faire cuire la nourriture. (pause) Là, je veux te montrer quelque chose...attends...ici ! Les élèves, hier, vous m’avez expliqué quelque chose [nom élève 1]. Des fois [nom autre élève], le mur de la maison, il est croche. Pourquoi donc ? [...] [nom élève 3], [élève 3] a expliqué hier que des fois...parce que... au Népal, où ils ont dit : “faites les maisons”, c’était dans la forêt. Et il y a des animaux en liberté. Et au Népal, il y a encore des éléphants en liberté. [...] Pas dans les zoos ! Fait que, ce qui arrive des fois, c’est que les éléphants rentraient dans le village pour aller avec la trompe, la fenêtre... manger le riz dans la maison. [...] Hein ? ...Sel, le sel aussi ? [...] Et, des fois, ils arrivaient (l’enseignante frappe dans les mains) ils fondaient dans les maisons. Quand c’est en bois comme ça, est-ce que c’est solide ? [...] Non ! Alors, qu’est-ce que vous deviez faire ? Tout le monde, dans le village, tu le sais, quand les éléphants arrivaient... Quelqu’un du Népal ? Qu’est-ce que tu

faisais ? [...] Tu prenais un bâton ? [...] Avec du feu ? Là, il y avait un gros éléphant devant toi là...qu'est-ce que tu faisais ? [...] C'est ça ? Tu faisais fuir l'éléphant ? T'avais pas peur ? [...] Quoi ?...Tu lançais du feu ? [...] Si quoi ? Si l'éléphant est fâché, qu'est-ce qui peut arriver ?...Il prend dans sa trompe, il le serre, il fait tomber ?... C'est-tu déjà arrivé ? [...] C'est vrai ? Fait que c'était un peu dangereux ? (Enregistrement)

Après d'autres explications par l'enseignante et les élèves, les enfants vont en cours de récréation où une grande partie joue ensemble au soccer. Par rapport à cette activité du projet jumelage, l'enseignante nous explique lors de la deuxième entrevue d'explicitation qu'il s'agit

plus de sensibiliser les élèves à la réalité des élèves de la classe [...]. Les élèves aussi, ça leur donne l'occasion de parler de ce qu'ils connaissent puis de les valoriser dans leur force, dans ce que les élèves québécois n'ont pas nécessairement : tu sais...parce que des fois, les élèves québécois [...] se mettent comme en position haute. Fait que, c'est d'aider aussi à balancer tout ça. On vient d'un endroit différent, en ce moment, lui il ne comprend pas [...] comment ça marche, mais il a des forces que toi, tu n'as pas que lui...il avait dans son pays [...] puis grâce à ça aussi, les enfants peuvent nous partager des choses. [...] l'idée pour le projet jumelage, c'est de donner des occasions où tout le monde est au même niveau puis on vit quelque chose en coopération. (Entrevue d'explicitation II)

En après-midi, l'enseignante annonce la présentation des dessins de plusieurs élèves. Ceux-ci ont été réalisés lors de notre absence en classe, en s'inspirant du travail de « présentation de soi » pour « apprendre à parler d'eux. Puis, on est dans un contexte familier, ils sont dans le connu. [...] ça se rapporte à eux, puis ça ...leurs goûts, leurs intérêts, c'est sûr que c'est gagnant » (Entrevue d'explicitation II). L'enseignante présente d'abord son propre dessin au TBI. Plusieurs élèves sont par la suite invités à se présenter devant la classe. En cas de difficulté d'expression, l'enseignante aide à guider les élèves à travers leur présentation, comme le montre la suivante conversation transcrite.

Deux...un...zéro...C'est [élève 3] qui parle, les autres, vous écoutez ! Sinon, moi, j'entends pas. [un élève], regarde-moi ! Chhht...Écoutes ! OK, vas-y...chhht... [...] Ça, c'est maman. [...] Tu as une sœur, comment elle s'appelle ? [...] Comment ? [...] [nom de la sœur] ! C'est vrai. [...] Ça, c'est [nom de l'ami], c'est vrai, je l'ai déjà vu [nom de l'ami], [l'ami], il est en quelle année-là ? [...] Deuxième année, à l'école [nom d'une école] ? [...] OK...là regardes mon beau [élève3], là tu caches ton dessin, ...pas comme ça...tu sais quand [Marie] montres, elle va montrer comme ça, vas-y !

[...] Pourquoi t'as dessiné [nom d'un élève] ? Chhht... [...] C'est ton ami ! [...] Ça, c'est [nom autre élève] ? Regarde , [ce dernier], il était comme ça [beaucoup de muscles] !...Comme ça ? [...] Pourquoi tu as dessiné [nom de l'élève] ? [...] Bravo, tu l'as dit. [...] Pourquoi tu aimes le coq ? (bruit)...[nom d'un élève], c'est [élève 3] qui parle ! Pourquoi tu aimes le coq ? [...] Parce qu'il te réveille le matin ? [...] (rire) Parce que c'est bon à manger ! Très pratique ...Deux (rire)...un ...zéro...chhht [nom d'un élève]...vas-y mon beau [élève 3]...non je m'excuse... [nom d'un élève] tu ranges ça immédiatement [...] Attends, je n'ai pas compris...ça c'est quoi ?...Fais ta phrase ! [...] Ce sont des chats ? Pourquoi tu as dessiné des chats ? [...] Je n'aime pas...pourquoi tu n'aimes pas ?...Ok viens ici (Observation : l'enseignante sort de la classe avec un élève, les élèves se parlent pendant environ une minute)...OK, Trois...deux...un...zéro...OK, je vais vous demander de faire vraiment attention, de ne pas parler en même temps que l'ami, j'ai de la misère à l'entendre et imagines que c'est toi qui en avant ! Toi aussi, quand ça va être ton tour, les élèves vont t'écouter ! OK ? [...] OK, continue [élève 3] ! [élève 3]... [...] OK, pourquoi, tu n'aimes pas les chats ? [...] Ils mangent quoi ? [...] Ah, toi, t'avais fait ta recherche sur l'harfang des neiges et les chats sauvages mangent l'harfang des neiges. OK, continue... [...] Qu'est-ce que tu as écrit en népalî ? [...] Namasté...chhht [...] Des quoi ? [...] Des chips ? [...] Poutine, toi aussi tu aimes la poutine ! (des élèves se parlent en népalî) Chhhhh...oh, les élèves ! Si tu veux parler, tu lèves ta main. Là, je suis tannée de me répéter....[nom d'un élève], chut !...Oui [élève 3] [...] C'est quoi ? [...] Un fort...Fait que toi aussi tu aimes [...] Pourquoi tu mets un fort ? [...] Tu aimes faire des forts quand ? [...] Alors, toi aussi tu aimes l'hiver ? [...] Tu trouves pas ça froid ? [...] Oui, mais c'est pas grave ? OK...Cht, cht. Ensuite ? [...] C'est la neige ? ... (ton d'avertissement) [nom de deux élèves] [...] Ah...à l'école, tu as dessiné le gymnase. Tu aimes l'éducation physique ? [...] Un petit peu. Tu aimes les activités spéciales ? Chhhht [...] Français ! [...] L'histoire, tu aimes ça l'école [...] Chhht [...] T'as mis un avion parce que tu aimerais revisiter le Népal ? Est-ce que tu aimerais retourner pour toujours ou seulement visiter ? [...] Visiter ! Après, tu reviendrais où ? (Enregistrement)

Après que plusieurs élèves ont pu se présenter, une récréation est annoncée : il pleut dehors et les élèves jouent à des jeux de société dans deux salles de classe. Finalement, un jeu de bingo est joué en salle de classe, avant que la classe commence à discuter de défis et que les élèves se préparent à rentrer à la maison. L'annexe M rend compte des interventions observées lors de la sixième journée.

2.7. La septième journée d'observation

Après plusieurs journées d'absence en classe, les interventions observées lors de la septième journée ressemblent à plusieurs observations auparavant. Ainsi, plusieurs élèves ont perdu leur privilège de circulation libre à l'école et l'enseignante avertit les élèves à la fin de la journée que « J'ai hâte de te donner ton privilège, mais pour l'instant c'est difficile. C'est toi qui peux travailler dessus ». (Observation 7)

L'enseignante encourage et demande à certains élèves de demander de l'aide à leurs camarades au besoin et invite certains élèves à aider d'autres nouveaux arrivants lors d'une tâche académique. Marie estompé toujours des bonshommes souriants sur la fiche d'émulation de quatre élèves, lorsque ceux-ci montrent le « bon » comportement. Des exercices pour un apprentissage du vocabulaire sont réalisés lors de cette journée, que ce soit en grand groupe ou individuellement, à l'aide de deux bénévoles externes qui arrivent en avant-midi pour travailler individuellement avec différents élèves. Lors d'un travail individuel sur une fiche d'exercices, l'enseignante demande par ailleurs à un élève s'il aimerait travailler proche de Marie : l'élève semble d'accord et se met à un pupitre à côté du bureau de l'enseignante. Une activité de jumelage – « je bouge » a de même pu être observée : les élèves de l'accueil s'y rencontrent une fois par semaine avec leur « ami jumelé » du projet lancé la semaine dernière. Cette activité est organisée par Marie : les élèves y font des jeux coopératifs de course en cour de récréation : déplacer des boîtes, faire des passes avec un ballon, en suivant un parcours. L'annexe N rend compte des interventions observées lors de la septième journée.

2.8. La huitième journée d'observation

Un mois après la rentrée scolaire, les fiches d'émulation, collées sur les pupitres de quatre élèves, ont été remplacées par des pictogrammes, rappelant des conduites à adopter : rester assis, en silence, lever la main. L'enseignante circule lors de la réalisation de travaux individuels, en encourageant: « *mucho trabajo*, je suis contente », « vous avez bien travaillé, on mérite une récréation ». Elle demande à certains élèves qui ont fini leur tâche d'aider d'autres élèves. Elle les surveille et les questionne: « qu'est-ce qu'il trouve difficile ? Ça, il faut qu'il vienne me voir,

on va le faire dessiner ». Lors de la collation, elle rappelle aux élèves qu'il s'agit de parler du français. Elle intervient pour expliquer que les fruits qui n'ont pas été mangés ne doivent pas être compostés. En avant-midi, une autre « dictée » a lieu.

À midi, les élèves du régulier arrivent pour un autre repas collectif du projet « jumelage ». L'enseignante a préparé une fiche où les élèves peuvent noter au son des mots de vocabulaire de la langue maternelle de l'élève d'accueil. En après-midi, après une récréation avec les élèves du projet « jumelage », Marie propose un jeu de bingo à sa classe et raconte une histoire à ses élèves. L'annexe O rend compte des interventions observées lors de la huitième journée.

2.9. La neuvième journée d'observation

Deux élèves qui étaient dans la classe de Marie l'année dernière sont venus la visiter ce matin. L'enseignante en profite pour lancer un court discours devant le groupe-classe, avant d'accueillir et de parler à un parent des enfants qui est venu les chercher :

Alors, pour aller au régulier, qu'est-ce qu'il faut faire [élève 2] ? [...] Pourquoi [faut-il travailler fort] ? [...] Pourquoi il faut parler français ? [...] Il faut que tu parles français devant la classe ? [...] Dans la classe d'accueil, c'est le temps de pratiquer [...] [à l'école régulière], il faut être capable à travailler tout seul. Puis, quand ton professeur parle, est-ce qu'elle parle len-te-ment comme [Marie] ? [...] Elle parle vite hein ? Les amis québécois, comment ils parlent ? [...] Alors, dans la classe d'accueil c'est important d'apprendre...d'écouter le français, la télévision à la maison en français pour s'habituer à écouter le français. T'aimes-tu ça le régulier ? [...] Oui, t'es contente ? Oui [nom d'un élève] ? Ah, ok, je pensais qu'il y avait une question. Oui [nom élève 3] ? [...] Pourquoi quoi ? [...] [Pourquoi on ne travaille pas à la maison, je l'ai] Déjà tout expliqué ça. [...] Oui. Quand t'arrives au régulier, t'as plus de choses parce que tu comprends le français. Alors, quand quelqu'un explique en français, quand tu lis en français, tu es capable de faire. Quand tu arrives au Québec, quand tu ne parles pas, si tu ne comprends pas, es-tu capable de faire ? C'est pour ça qu'en classe d'accueil, c'est important d'apprendre à lire et comprendre. [Nom élève 3], je reviens sur le travail à la maison une autre fois, je vais répéter encore. Écoutes bien ce que j'ai dit à papa-maman lundi : le soir, à la maison, comme à [l'école secondaire], comme au régulier, c'est l'étude. Est-ce que tu as des mots de vocabulaire à apprendre ? [...] Même chose...est-ce que tu as des mots à apprendre à dire en français ? ... non ! Ça, c'est en classe d'accueil parce qu'en classe d'accueil, on apprend les mots en français. Est-ce que tu as des tables de multiplication, des

tables d'addition ? [...] Ils vont te donner bientôt...même...attends...même chose. Est-ce que tu as les verbes ? [...] Oui. Moi, ce que j'ai dit à papa-maman, écoutez bien encore... je sais que toi, tu veux travailler, faire des feuilles et des feuilles et des feuilles et des feuilles et des feuilles. C'est quand qu'on fait des feuilles ? (Pause) Où, quand ? [...] Non [pas au régulier] ! C'est quand [élève 2], qu'on faisait des feuilles ici ? [...] C'est dans...la...[classe][...] Écoute bien ! Népal, Colombie, même Algérie, dans la journée : le professeur parle, tu écoutes, tu apprends. Travail comme ça – maison. Québec : c'est pas pareil. Au régulier, est-ce qu'on fait des exercices dans la classe ? [...] Tu écoutes toujours le professeur qui parle ? [...] Et tu fais du travail ? [...] Bon, écoute bien ! Écoute [nom d'un élève], ce sera pas long. [Un autre élève], je veux que tu écoutes. Alors, il y a beaucoup de temps dans la journée pour faire le travail. Pas besoin de faire à la maison. Et le problème à la maison : est-ce que moi, je suis dans ta maison avec toi ? [...] Non ! Alors, qu'est-ce qui arrive ? Je te donne une feuille, tu fais...tu ne sais pas... tu fais... et tu te trompes. Est-ce que je peux t'aider ? (pause) Je ne suis pas là. Quand tu es à l'école, je suis toujours... [...] Je peux t'aider tout de suite. Est-ce que tu comprends [élève 3], la différence ? Alors, à la maison, toujours des choses que tu es capable de faire tout...seul...Étude, c'est très très important. Même chose au régulier. Tu vas faire la même chose. D'accord ? Est-ce que tout le monde a bien compris ? (Enregistrement)

Marie nous avait expliqué précédemment que pour certains élèves, auparavant,

quand ils étaient dans les écoles, l'important c'était de faire, pas de comprendre. Le prof, il n'avait pas le temps de vérifier et d'accompagner. [...] souvent je vais répéter dans l'année : je ne veux pas que t'aille vite, je veux que tu comprennes [...] parce que tu ne peux pas avoir un diplôme si t'as pas compris. [...] ça va être des comportements à développer et à valoriser : tu l'a fait tout seul, t'es venu me le demander. Tu sais, pour certains, c'est de me demander de l'aide, pour d'autres, c'est de ne pas venir me voir, de développer l'autonomie. (Entrevue d'explicitation I)

Suite à un questionnement par rapport à cette intervention, l'enseignante précise lors de la deuxième entrevue d'explicitation qu'il s'agit d'un

apprentissage de comprendre que l'école c'est important. Parce que dans certains pays, t'as pas besoin de l'école pour travailler. [...] tu sais, moi j'ai ben beau le dire, je le répète, mais quand c'est un élève qui le vit [...] Des fois, ils reviennent, ils ont toutes les réponses, ils sont allés par repérage, mais ils n'ont rien compris. Je leur pose des questions, je les retourne [...] des fois [...] les élèves passaient les années, mais il n'y avait pas nécessairement tout intégré la matière. Les élèves sont habitués que "c'est pas grave" [...] c'est de les amener à réaliser qu'il faut faire des efforts [...] comprendre que ce système-là, c'est pas si facile que ça.

Lors de la collation, Marie explique en outre qu'elle a fabriqué des petits chapeaux avec une image d'un bonhomme parlant français. Elle dit que des 'chefs d'équipe' de différents groupes de pupitres pourraient porter le chapeau et s'assurer qu'on parle français lors de la collation. Elle distribue par la suite les chapeaux aux élèves intéressés à devenir des 'chefs d'équipe'. Des bénévoles externes arrivent plus tard dans la journée pour donner du soutien individuel à différents élèves. L'enseignante circule en classe pour aider et encourager lors d'une période d'exorcisation : « T'as fini ? Bravo. Là, ça va être plus difficile, il faut travailler fort », « [élève], viens me voir ...bravo, t'as fait de façon très autonome », « wow, tu es très bon, tu cherches, tu as 7 ans. Je suis très content », « je te demande beaucoup de choses hein ? Mais tu es capable ! Cette année, on va travailler très fort parce que l'année prochaine, tu vas au régulier » (Observation 9).

Vers midi, un autre repas avec les élèves participant au projet « jumelage » a lieu : la moitié des élèves participants au projet font de la compote de pommes en équipes de quatre, et les autres élèves en font la prochaine semaine. Marie distribue une feuille de recette avec des pictogrammes à différentes équipes et demande aux élèves de se laver les mains avant de commencer. En après-midi, après une plus longue période de récréation avec les autres élèves du projet « jumelage », la classe fête un autre anniversaire d'un élève : des cartes ont à nouveau été fabriquées et on mange du gâteau. L'enseignante y fait sortir un élève de la classe parce qu'il a crié, au lieu de chanter. Avant que les élèves rentrent chez eux, la classe discute ensemble de la réussite ou non des défis personnels. Une élève a réussi de progresser à la quinzième case de son défi et peut choisir un privilège, soit : aider dans une autre classe (les maternelles), aller à l'ordinateur pendant une récréation, faire une présentation (le « mini-prof »), apporter une trophée à la maison pour montrer aux parents, changer de place. Marie invite l'élève à décider de son privilège et à choisir un nouveau défi jusqu'à demain. L'annexe P rend compte des interventions observées lors de la neuvième journée.

2.10. La dixième journée d'observation

Le 23 octobre, l'enseignante nous annonce qu'une autre enseignante a été engagée pour fournir un soutien supplémentaire en classe. La classe ayant commencé lors de notre absence, un projet d'écriture sur eux-mêmes, des classeurs avec des descriptions de la famille des différents élèves nous sont présentés. Ceux-ci seront remplis au fur et à mesure, par différents éléments constituant une présentation d'élèves. L'enseignante raconte deux livres aux élèves en faisant des liens avec le vécu d'élèves de leur pays, tel qu'en rend compte la suivante transcription :

Pchhh... Alors, la petite fille a son papa, elle a sa maman et tu vois sa maison ici. Est-ce que la maison est pareille comme au Québec ? [...] Non, et tu vois ici l'arbre : tu sais ce qui pousse dans l'arbre ?...Des mangues...ça, c'est bon. Ici, est-ce qu'il y a des mangues [nom d'un élève] dans les arbres ? [...] Colombie oui ! Tourne-toi, t'es avec moi, tourne-toi ! Alors, et tu vois ici, [...] OK...Ici, il y a des poules. Il y a des poules qui se promènent, partout. [...] Ah...[au Népal aussi !] C'est comme ça en Haïti. Regarde ici ! [...] Deux...un...zéro...Alors, tu vois, ça, c'est la maman de la petite fille. Et elle s'en va au marché. Est-ce qu'elle s'en va à l'épicerie ? [...] Non, elle s'en va au marché, elle est dehors, et elle va aller vendre...les mangues...Tu vois ? Elle porte sur sa tête... Moi, est-ce que je suis capable comme ça ? [...] Quelle maman est capable ? (pause) Est-ce que maman est capable ?...Quoi ? [...] Oui, toi aussi...[...] En Colombie aussi ? [...] OK. Alors, regarde !...Tu vois, la petite fille elle va à l'école. Mais aujourd'hui (pause) avertissement ! (pause) aujourd'hui, il n'a pas d'école, mais elle a quand même mis ses vêtements pour aller à l'école. Tu vois, dans son école, toutes les petites filles ont la jupe bleue...[comme au Népal] [...] et le chandail jaune. Tout le monde pareil [...] Non ? Toi, c'est blanc ? OK... tu vas avoir beaucoup de choses à écrire tantôt, je pense. Regarde ici ! Alors, en Haïti-là, il fait très chaud [nom d'une élève] est-ce que les gens sont tous dans leur maison ? [...] Non ! Tout le monde dehors, tout le monde se voit, tout le monde se parle ! En Haïti, c'est comme ça ! Et regarde ici ! Qu'est-ce qu'elle fait la maman ? [...] Elle lave les vêtements. Au Népal, c'est comme ça ? Est-ce que dans les maisons, il y a une laveuse : on met dedans, on ferme, bip bip bip et ça lave ? [...] Non ! Tu vois la maman, elle lave avec les mains ! Regarde, toi aussi c'est comme ça, c'est comme ça en Haïti. Alors, ça, c'est la maman...(se parle) je vais passer vite parce que... (parle au groupe-classe) regardes ici : je pense que le papa, il était parti et là il revient : il était parti en autobus comme ça. Et t'as vu ? Qu'est-ce qu'on met sur le toit ? [...] Ah oui ? Ici, les autobus, est-ce que tu peux t'asseoir sur le toit ? [...] Non. [...] En Équateur, toi aussi ? [...] Pareil comme ça ? (Enregistrement)

Après avoir terminé la narration des deux histoires, Marie explique et distribue une fiche aux élèves, où ceux-ci ont à dessiner et écrire différents éléments de leur pays d'origine: « ma

maison, mes amis, mon école, mes loisirs, mes tâches à la maison » (Observation 10). Par rapport à cette activité, Marie précise plus tard que

ils ont écrit sur leur famille, sur leurs pays d'origine, ils ont écrit sur quand on leurs a annoncé [...] qu'ils devaient partir. [...] ils vont écrire sur le voyage en avion, puis là après ça commence au Québec : quand ils sont arrivés, les premières réactions, puis ça va jusqu'à la fin : comment ils se perçoivent, ils se projettent plus tard dans l'avenir. [...] ils écrivent sur eux au début...sur leur pays de diverses manières. Puis ce projet là, je le trouvais intéressant parce que c'est une autre façon de [...] leur donner une écriture signifiante puis qui leur fait du bien parce qu'ils parlent d'eux. Tu sais, au début, ils écrivaient des informations...ben là c'est plus sous thème de témoignages. (Entrevue d'explicitation II)

Lorsque les élèves travaillent individuellement, l'enseignante circule, questionne les élèves sur leur vécu dans le pays d'origine et les encourage. Deux bénévoles externes travaillent avec d'autres élèves de la classe sur une autre tâche. En après-midi, la classe est séparée en trois : plusieurs élèves restent en salle de classe avec Marie. Celle-ci explique des règles de grammaire aux élèves « parce que pour toi, c'est nouveau » (Observation 10). Les élèves ont par la suite à remplir une fiche où il s'agit de mettre des phrases (pour certains élèves plus avancés) ou mots (pour d'autres élèves) du singulier au pluriel. En après-midi, l'enseignante demande à deux élèves de rester en salle de classe lors de la récréation pour régler un conflit. Une élève avait appelé un camarade de classe comme « raciste » et l'enseignante questionne les deux ce qui s'est passé. Elle explique qu'« Equador – Colombie – hahaha ? Ici, tous les élèves sont pareils ! » (Observation 10). Elle discute avec les élèves et leur rappelle les stratégies pour régler un petit problème et ce qu'on peut faire s'il y a un grand problème. L'annexe Q rend compte des interventions observées lors de la dixième journée.

2.11. Les onzième (après-midi) et douzième (matinée) journées d'observation

En après-midi du 4 novembre, l'enseignante nous présente une autre personne externe qui donnera un soutien individuel aux élèves. L'enseignante explique à la classe qu'elle distribuera des lettres d'élèves d'une autre école: il s'agit de présentations d'enfants qui posent par la suite des questions aux élèves de la classe d'accueil : leur âge, des questions sur leur famille, leur langue maternelle ou leur pays d'origine. Marie demande à un élève d'aider un enfant arrivé

depuis août à lire sa lettre. Marie circule et aide certains élèves à lire et à comprendre les lettres. Après, l'enseignante ramasse les feuilles et annonce que les élèves vont « continuer à lire la prochaine fois. Es-tu content? Comment il s'appelle ton ami...qui s'en souvient ? [...] 2-1-0...alors là, écoute bien ! Ce qu'on va faire mercredi, tu vas te filmer, tu vas pouvoir répondre aux questions ». (Observation 11)

Par la suite, l'enseignante distribue des photos d'élèves qui ont été prises lors de différentes activités scolaires (fête d'Halloween, montée d'une montagne en automne, fêtes d'anniversaire, etc.). Elle explique que les élèves devront coller les photos sur une feuille et les décrire. Ces fiches seront mises dans un portfolio d'élève et présentées aux parents d'élèves. Marie s'adresse à certains élèves en proposant que « tu m'écris pas juste une phrase, les élèves que j'ai nommés » et elle demande par la suite à des jeunes élèves à venir s'asseoir sur une table en avant de la classe. Elle les y soutient et encourage. En fin de journée, la classe finit le visionnement d'un film qui a été commencé lors d'une autre journée. Finalement, l'anniversaire de deux élèves est souligné : on chante, des cartes fabriquées par les élèves sont distribuées et on mange du gâteau.

Nous étions de même présent en classe le matin du cinq novembre. En rentrant en classe, l'enseignante y questionne les élèves sur la fête bouddhiste de Tiwar, à cause de laquelle plusieurs enfants sont absents. Elle demande à un élève de faire des photos pour lui montrer. En classe, après avoir regardé à travers l'horaire de la journée, Marie s'adresse à un jeune élève qui est déçu qu'il ne puisse pas participer à la baignade à la piscine en après-midi : « s'il y a de l'eau dans ton oreille, ça va faire mal ...Maman, elle t'aime beaucoup, elle ne veut pas que tu te fasses mal » (Observation 12). Elle demande à deux élèves de mettre des bas en hiver : « je comprends que ton pied n'aime pas ça, mais il fait trop froid...Toi, t'aimes vraiment pas ça hein [nom d'un élève] ? Je comprends, mais dans quelques années, ça te dérangera plus... Sinon, tu vas être malade » (Observation 12). Marie demande plus tard aux élèves de se présenter au tableau interactif pour écrire différents mots au son, pendant que les autres élèves se pratiquent sur un brouillon papier : lorsqu'un élève écrit « flèche », Marie explique que « flèche [...] ce n'est pas comme ça que ça s'écrit, mais c'est le bon mot ». Elle encourage les élèves dans leur écriture et

pour leur patience : « faut pas que tu te décourages ! [...] [élève], il va venir, il est bon, il attend son tour ». Par la suite, l'enseignante rappelle aux élèves qu'il ne reste que deux journées pour se pratiquer à la maison : « Les élèves, écoute bien ! Il reste deux jours, c'est sérieux ! Tu prends tes responsabilités ! Tu te pratiques ! ». Lors d'un travail individuel après la collation, Marie explique à un élève qu'il s'agit de travailler de manière autonome, d'être persévérant :

Non ! Tu essaies ! Tu es capable tout seul ! Je t'aime : je te donnerai pas de réponse ! [...] regarde ! Es-tu fier ? T'as tout fait sans [Marie] [...] [nom de l'élève] Je veux que tu lises jusqu'au bout ! Il y a des mots dans la lecture qui vont te donner des indices ! Lis jusqu'au bout, et si tu comprends pas, je vais t'aider ! Tu es capable ! (Observation 12)

L'annexe R rend compte des interventions observées lors de ces deux journées.

2.12. La treizième journée d'observation

Le 22 novembre, un élève est arrivé en retard, prend du temps pour changer ses chaussures, défaire son manteau d'hiver. Il a de la difficulté à rester fixé sur la tâche. Plus tard, après avoir regardé l'horaire de la journée avec les élèves, l'enseignante demande si ceux-ci ont amené leur devoir et intervient auprès d'un enfant qui l'a oublié : « il est où ? Tu le fais cette semaine ? Alors, ce soir j'appelle papa. OK [nom d'un élève] ?...Pour voir pourquoi c'est pas fait, pour comprendre » (Observation 12). L'enseignante annonce par la suite une activité de dégustation aux élèves (les fruits et légumes faisant partie du vocabulaire thématique précédemment). Il s'agit de goûter des fruits et légumes et de marquer sur une fiche si on aime beaucoup, un peu ou pas. Elle intervient à plusieurs reprises pour instaurer le calme et encourage les élèves qui parlent le français. Après cette activité, l'enseignante projette un diagramme sur le tableau interactif pour visualiser le nombre de personnes qui aiment différents fruits et légumes. Les élèves suivent et copient le diagramme. Après une récréation et une collation, l'activité continue.

Par la suite, une dictée a lieu comme à tous les vendredis et l'enseignante demande aux élèves de cacher leur feuille. Un élève semble avoir des difficultés comportementales et refuse de collaborer. L'élève est demandé de sortir de la classe avec l'enseignante. La stagiaire commence

la dictée. Quand l'élève rentre avec Marie, il jette un regard désapprouvant à un autre élève. L'enseignante explique que « [cet élève], il a besoin d'aide en ce moment ». L'enseignante reprend la dictée. Après, une analyse de phrase est réalisée en grand groupe à l'aide du tableau interactif. Marie distribue finalement une autre fiche : « défi mathématique » (calculs algébriques). Les élèves calculent lèvent la main s'ils ont fini : l'enseignante écrit le temps que ça leur a pris sur la fiche (Observation 12).

Lors d'un dîner jumelage qui a lieu lors de la pause de midi, les élèves de la classe d'accueil regardent deux courts reportages sur la manière d'acheter, de cuisiner et de manger des aliments en Inde et au Mexique. Avant de ce faire, Marie montre sur la carte où se trouvent ces pays et indique que c'est proche du Népal, de la Colombie. Elle demande aux élèves de faire attention aux réactions : « si c'est différent, est-ce que ça veut dire que c'est pas bon ? ». Après le visionnement, Marie questionne différents élèves s'il y a des choses similaires qu'ils ont vécues. Un élève d'une classe régulière indique le fait que seulement les filles cuisinaient. L'enseignante propose qu'« on va demander aux élèves du Népal. [nom d'un élève], est-ce que papa faisait la cuisine chez toi ? » (Observation 12). Ce dernier indique que oui. Après avoir regardé les reportages, les élèves peuvent aller se chercher un dessert dans la salle à côté : différents parents ont amené des recettes typiques de leur terre d'origine.

Finalement, le groupe sort en cours de récréation. Un conflit y émerge lorsqu'un élève (celui avec les difficultés comportementales le matin) refuse de faire la file pour un jeu de boxe. L'enseignante décide de rentrer avec l'élève. Elle lui parle dans le gymnase. De retour en salle de classe, un élève lève la main, explique qu'un autre élève, frère du jeune élève dit des « mots méchants ». L'enseignante intervient : « là c'est assez » et lui demande d'aller chez le directeur. En fin de journée, Marie fait un retour sur la journée avec les élèves : ce qu'ils ont aimé, moins aimé. Elle demande finalement aux élèves de faire leurs responsabilités (laver les pupitres, le tableau, ranger la bibliothèque, etc.) avant de rentrer à la maison. L'annexe S rend compte des interventions observées lors de la treizième journée en classe.

2.13. Retour par l'enseignante sur les interventions en général et projections dans le futur

Après avoir présenté le déroulement des journées d'observation et avant de procéder à l'analyse des données, nous revenons brièvement sur quelques constats généraux par rapport aux interventions préalables. Ainsi, Marie constate une évolution par rapport à l'intégration de règles par les élèves, en précisant que les accents mis sur les interventions ont considérablement changé au cours de l'année:

les enfants connaissent la routine..., c'est plus facile, mais [...] les élèves ont des caractéristiques personnelles aussi, puis ça peut influencer les comportements. Mais, c'est sûr qu'on est plus axé [...] sur les apprentissages, moins sur les habiletés sociales parce qu'il y a des choses qui ont été [...] enseignées [...] on revient plus à la pièce quand il se passe quelque chose. [...] on sait qu'[un élève en particulier] il a besoin d'aide pour mieux s'organiser, pour l'aider à se comporter, on va mettre des choses en place , [...] le groupe [...] Ils ont besoin d'être accompagnés quand il se passe quelque chose ou ils ont besoin qu'on leur rappelle des choses. (Entrevue d'explicitation II)

L'enseignante admet que lors de ses interventions, elle ne se voit « pas aller là, mais je pense qu'on est toujours là-dedans parce que c'est des élèves [...] qui peuvent avoir des besoins particuliers à ce niveau-là [...], mais de me voir faire puis de me dire “j'ai planifié ça”, ça non » (Entrevue d'explicitation II). En même temps, elle indique que ce changement pour des interventions pour un respect réglementaire « à la pièce » se justifie suite à un besoin de se concentrer sur l'apprentissage académique :

je suis plus exigeante. Je suis moins tolérante [...] les enfants ont des choses à apprendre, mais en même temps, les enfants sont intelligents...ils peuvent être impulsifs [...] Ce que j'aime en classe d'accueil, c'est qu'on a beaucoup d'élèves avec beaucoup de besoins, des fois ils ont des grands retards scolaires, fait que c'est sûr qu'à un moment donné, on a comme un biais puis on aimerait donner beaucoup de temps aux élèves [...] pour qu'ils rejoignent le cursus régulier. [...] il y a comme un juste milieu qu'il faut trouver [...]. En ce moment je [...] trouve que je suis trop dans l'intervention, à cause qu'il y a des besoins particuliers, fait que je suis moins présente avec les élèves [...], mais en même temps, je trouve que c'est nécessaire. (Entrevue d'explicitation II)

Questionné sur les priorités pour ce qui est des interventions pour le respect de règles – aussi bien qu’une volonté de partir des éléments connus du vécu d’élève, Marie affirme que

ça se fait en même temps [...] au début [...] c’est de leur donner des repères le plus vite possible, les mettre en situation, de leur montrer des choses à partir de ce qu’ils connaissent. Puis, en même temps, il faut qu’ils apprennent les règles d’être bien dans le milieu. Fait que ça, ça se fait vraiment, je pense, en même temps. (Entrevue d’explicitation II)

Finalement, un retour de l’enseignante sur une discussion lors d’une journée où nous étions absent, avec un élève à propos de l’utilité et des objectifs de l’école nous semble encore illustrer certaines conceptions de l’enseignante, possiblement différentes de celles des élèves :

je dis “il faut qu’ils aient les mêmes choix que tout le monde” [...]. Mais c’est une valeur à moi [...] de choisir son travail et d’être bien dans son travail. Tu sais, dans certains pays, il n’y a pas le luxe d’être bien dans son travail : il faut travailler puis on prend ce qu’il y a. [...] [Cet élève], ce qu’il me disait c’est “moi, je veux travailler-là [...] peu importe ce que je vais faire [...] je réalise, des fois on oublie ça que...tu sais, c’est pas les mêmes...la même... Mais en même temps, je me dis, s’ils ont le choix ils vont le découvrir [...] ils sont petits [...] c’est plus le sentiment de fierté du travail bien accompli. Mais ça va les amener vers ça. Puis en même temps les élèves québécois, on n’est pas obligé d’en parler parce qu’ils vivent dans ce contexte-là [...]. Mais [...] j’ai pas le choix de leurs en parler parce que ça fait partie d’une nouvelle réalité...sans qu’ils se soient vraiment sentis intrinsèque leur besoin de bien travailler pour pouvoir être médecin.

Passons maintenant au prochain chapitre, l’analyse des données.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Après avoir présenté les données rendant compte des conceptions de l'enseignante et des interventions en classe, la discussion et l'interprétation des données permettront de situer ces conceptions et pratiques par rapport aux interventions contextuellement mises en place. En reprenant nos objectifs spécifiques de recherche, nous nous intéresserons d'abord aux pratiques de socialisation : les données en rapport avec des pratiques de socialisation seront discutées pour tenter une liaison aux approches d'enseignement avec notre modèle conceptuel. Le recours à l'identité de l'élève sera par la suite approché, en liant ces interventions aux contenus et approches de socialisation et en situant les ressemblances et divergences des résultats quant au modèle théorique. Ainsi, le retour explicite au concept d'intervention éducative permettra de faire le point sur nos résultats, en distinguant entre les éléments constituant l'intervention de notre participante.

Nous commencerons ainsi à discuter des pratiques de socialisation mises en place et discutées par l'enseignante et de leurs liens quant aux concepts généraux du cadre conceptuel.

1. LES PRATIQUES DE SOCIALISATION DE L'ENSEIGNANTE ET LES APPROCHES THÉORIQUES Y RELIÉES

Comme nous l'avons annoncé lors du cadre conceptuel, la socialisation peut se dégager à la fois de manière explicite, suite à une attitude ou un comportement attendu et construit, ou encore suite à des approches conversationnelles et d'organisation, se rapportant à des normes et valeurs respectives. Des approches théoriques y peuvent être reliées, en lien avec d'autres pratiques similaires, abordées par des recherches préalables avec des angles d'entrées variées. Nous passons donc à une discussion des pratiques de socialisation depuis nos données de recherche, pour arriver par la suite à une théorisation depuis les modèles conceptuels et théoriques retenus préalablement.

1.1. Description des pratiques de socialisation observées

Les données permettent en effet de distinguer entre des normes comportementales qui seraient à suivre par l'élève et qui sont, pour une grande partie, explicitées par des procédures réglementées par l'école. D'autres éléments des interventions se rapportent à des pratiques de socialisation du moins partiellement implicites, suite à des attitudes questionnées quant au travail scolaire. Des valeurs de socialisation qui se dégagent des données ont encore été documentées depuis des activités qui se veulent significatives pour l'élève et se rapportent à un traitement de la différence par des interventions intersubjectives, visant à impliquer l'élève dans ses tâches ou à mieux le comprendre. Finalement, des interventions pour un apprentissage et une utilisation du code linguistique peuvent être distinguées. Avant d'interpréter nos données à l'aide de notre cadre conceptuel, il s'agit donc de rendre compte des divergences de ces types de pratiques de socialisation. Nous décrivons d'abord les références de ce type de pratique de socialisation par rapport aux objectifs d'enseignement observés. En revenant sur l'évolution des pratiques observées, en prenant en compte les explicitations de l'enseignante depuis les entrevues ainsi que les transcriptions de conversations, nous rendons par la suite compte des contextes d'intervention pour une mise en place de ces pratiques de socialisation. C'est dans cette optique que nous approchons maintenant une discussion des données en rapport avec une socialisation quant au comportement scolaire.

1.1.1. *Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires*

Comme le confirme l'enseignante, une grande partie des contenus d'enseignement observés au début de l'année sont en rapport avec une « culture scolaire ». Il s'agirait d'habituer les élèves à une manière externe et comportementale de fonctionner en classe, comme le montrent les explications magistrales lors des premiers jours de classe. La routine du « 5-4-3-2-1-0 » l'illustre bien, les comportements attendus permettent d'abord à avoir l'attention des élèves et font recours à une socialisation quant à l'espace (être assis calmement, avoir le pupitre bien rangé et diriger le regard envers l'enseignante), au silence et à la temporalité (se dépêcher pour porter attention à l'enseignante, distinguer entre les activités plus ludiques et un enseignement

magistral et plus structuré). D'autres interventions, telles que l'initiation du « privilège-respect », du « privilège-circulation » ou encore l'utilisation de l'outil des « feux de circulation » ou de la « fiche d'émulation » sont conformes à ces pratiques pour une socialisation temporelle, à l'espace et au silence : exécuter les tâches, lever la main, rester calme, diriger le regard envers l'enseignante. Si de tels comportements sont introduits au début de l'année, Marie semble s'en servir au fur et à mesure lorsqu'elle juge, depuis ses propres normes et valeurs et selon le contexte d'enseignement-apprentissage, un comportement comme inapproprié.

Le tableau 6 se veut dans ce sens présenter la fréquence et les contextes d'occurrences des pratiques de socialisation reliées à un comportement scolaire à suivre, selon les notes d'observation. Notons à cet effet que nous ne prétendons pourtant pas avoir pu noter l'entièreté des pratiques reliées à une telle observation et que la revue globale d'une mise en place de ces interventions ne peut pas indiquer la profondeur et la temporalité relative à chaque intervention. Ces interventions observées se présentent parfois d'une manière non dichotomique, faisant par exemple à la fois allure à des avertissements, suivi de justifications.

Tableau 6

Les interventions pour une socialisation au comportement scolaire

Types et contextes d'interventions observés	Occur- rences
<i>Pratiques reliées aux comportements scolaires</i>	<i>181</i>
Avertissement ou conséquence en cas de non-suivi	108
Encouragement ou certification de(s) élève(s) en cas de suivi	70
Explications, retours ou justifications supplémentaires quant à la pertinence du comportement	32
Recours aux pairs (pour montrer l'exemple, aider l'enseignante pour un suivi comportemental)	31
Retours, explications, encouragements supplémentaires en privé	30
Introductions ou explications de comportements attendus (à toute la classe)	26

Ces pratiques de socialisation semblent en effet avoir été prédéfinies, se rapportant à des normes quant à l'espace, au temps et au silence, même si leur mise en place se devait interprétée par un cadrage subjectif de l'enseignante de ce qui serait la limite normative. Des interventions similaires ont en effet pu être documentées depuis plusieurs recherches (Gayet, 1998 ; Jourdain,

2004; Vasquez, 1992 ; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Si ces fonctionnements scolaires semblent bien dépendre des importances que l'enseignante y accorde, ils sont en même temps enracinés au fonctionnement institutionnel de l'école.

L'analyse de conversation de séquences d'explications ou de rappels de comportements scolaires semble en effet témoigner d'un agir normatif, orienté instrumentalement et stratégiquement vers une poursuite de règles scolaires. Rappelons à titre d'exemple le discours de l'enseignante lors de l'introduction des comportements à suivre suite au privilège-respect : Marie se sert depuis de telles conversations du « on », du « tu » ou de la forme impersonnelle d'« un élève » pour faire comprendre un rôle qui se doit être respecté. Lors d'autres interventions, le « je » est par ailleurs employé, faisant allure à un positionnement hiérarchique et impersonnel pour une obligation de suivre les consignes externalisées.

La conscience de l'enseignante entre des possibles divergences d'attentes avec un contexte scolaire préalable, connu par certains élèves, ferait en sorte que Marie décide de prendre son temps pour expliciter ces normes comportementales, en se servant de plusieurs exemples illustratifs, en traduisant certaines attentes, en demandant aux élèves de montrer l'exemple. Marie questionne en outre la classe ce qui serait la conséquence si de telles règles n'étaient pas retenues, en tentant ainsi de faire comprendre la nécessité et l'utilité de telles normes pour un agir respectueux. Il s'agit selon elle à amener les élèves à bien comprendre ces règles tout en se sentant bien et capable à suivre les consignes.

Au fur et à mesure que les journées de classe avancent, les attentes comportementales se veulent connues et les pratiques d'intervention changent depuis cette perception. Marie se qualifie elle-même comme une enseignante interventionniste, cherchant à réagir rapidement dès qu'un comportement sortirait du cadre normatif proposé. L'enseignante décide au fur et à mesure que les journées avancent d'intervenir en cas de déni d'un règlement de manière directe : elle rapporte accorder davantage d'importance aux tâches académiques au fur et à mesure que l'année avance.

Nous approchons dès lors les pratiques de socialisation de nos données, en rapport avec un travail scolaire.

1.1.2. *Les pratiques de socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire*

Si l'apprentissage de contenus académique semble d'abord enraciné à la mission d'instruction de l'école québécoise, les manières d'organiser de tels apprentissages incluent nécessairement des contenus de socialisation et qui semblent se dégager encore d'un traitement spécifique des besoins d'élèves et du groupe-classe. L'analyse des données d'observation nous amène donc à distinguer entre plusieurs interventions, qui ne s'autoexcluent pourtant pas toujours, mais qui semblent s'inscrire dans deux pratiques de socialisation principales. Ainsi, l'organisation du travail scolaire amène des valeurs parfois distinctes quant à l'apprentissage, au travail et au savoir. Le tableau 7 rend compte des interventions principales observées à ce sujet, avant de situer davantage les références à ces types de socialisation. Les interventions y présentées ont été reprises d'une manière non dichotomique et nous aimerions prendre distance de toute interprétation supplémentaire des occurrences à ce sujet : celles-ci n'ont été reprises qu'à titre indicatif.

Tableau 7

Les interventions pour une socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire

Types et contextes d'interventions observés	Occurrences
- Pour une transmission progressive du savoir	179
Surveillance, Vérification et soutiens individualisés proposés par l'enseignante	94
Demande d'adoption ou certification d'une attitude de disponibilité et d'autonomie quant à une tâche, pour un mérite suite au travail	54
Distinction par l'enseignante de la matière obligatoire et du temps d'étude	51
Recours aux pairs (jumelage forts – faibles, aide à l'apprentissage)	23
Avertissement ou conséquence donnée pour l'adoption d'une attitude de disponibilité et d'autonomie quant à une tâche	8
- Pour une (co-)construction de savoirs	74
Organisation d'une tâche se voulant significative, partant d'un vécu d'élève(s)	25
Discours et échanges de connaissances enseignant-élève(s)	19
Organisation d'une tâche productive pour un élève (lettres de correspondance,	16

portfolio, présentations devant le groupe-classe...)	
Activités présentant un vécu préalable de l'élève (son pays d'origine, la vie en camps de réfugiés, ...)	11

L'organisation de l'apprentissage scolaire formel se réalise dès lors et au fur et à mesure, depuis des modalités de travail individualisant et catégorisant les élèves selon leurs niveaux d'apprentissage, afin de les amener à une intégration au régulier. Marie intervient encore à plusieurs reprises pour une socialisation à la norme du mérite. Lors des entrevues préliminaires et d'explicitation, Marie met l'emphasis sur des attitudes telles que la disponibilité à l'apprentissage, une exigence vers soi-même et un développement d'autonomie : l'apprentissage se doit être ramené par son rapport au savoir de bien comprendre des phénomènes. Marie invite à plusieurs reprises les élèves à se pratiquer à la maison, elle demande à des élèves de se débrouiller seuls en consultant leur dictionnaire et de ne pas se décourager. Si de telles interventions s'inscrivent à un objectif de responsabilisation de l'élève dans son travail, le rapport au savoir en tant que contenu transmissible ne change pas nécessairement dès une telle perception. Nommons à ce titre de précision la conversation en grand groupe avec l'ancienne élève qui est maintenant dans une classe du secondaire. Cette conversation semble en effet être organisée suite à un type de conversation stratégique (Habermas, 1987a) pour amener les élèves à une autonomie du travail et une persévérance scolaire, norme implicite d'un enseignement orienté vers des valeurs méritocratiques (Tenret, 2011) : il convient ainsi à l'enseignante de vérifier la compréhension de la matière en classe, pour que l'élève puisse réviser et se pratiquer chez soi. La classe d'accueil, en tant qu'institution compensatoire, se verrait ainsi enracinée dans une logique de résistance aux inégalités, qui a été documenté depuis des études partant d'objets de recherche correspondants, pour contrer à un « handicap socioculturel » (Tenret, 2011, p. 52) par des interventions de rattrapage, pour une transmission progressive du savoir : on chercherait à préparer les élèves à une intégration en classe régulière, dès que leurs connaissances langagières et du savoir académique seraient évaluées comme suffisantes.

De telles pratiques peuvent paraître bien logiques, suite aux demandes systémiques, aussi bien que des ressources et possibilités praxéologiques. Suite à la grande diversité des niveaux d'apprentissage et des prérequis, l'enseignante se voit confrontée au besoin d'adapter son

enseignement aux niveaux académiques des élèves tout en avançant rapidement dans l'enseignement de la matière. Il s'agit d'un défi de taille, notamment pour ce qui est de la gestion de classe. Marie choisit différentes activités et y divise la matière d'apprentissage selon son estimation de la réalisabilité de la tâche. Elle sépare le groupe-classe en deux ou trois, en se servant au besoin d'élèves plus avancés dans leur apprentissage, de bénévoles, d'une stagiaire et d'une aide-enseignante afin de donner de l'aide individuelle aux élèves.

Finalement, outre les attitudes proposées d'acceptation d'une transmission du savoir et d'un développement d'autonomie, d'autres pratiques de socialisation semblent se situer dans le contenu de l'apprentissage académique enseigné et l'ouverture des tâches pour la narration de vécus d'élèves. Ainsi, une grande partie d'activités - les projets de narration des parcours migratoires, les échanges oraux lors des présentations d'élèves ou le projet de jumelage - semblent bien avoir été choisies dans un objectif de partage de connaissances, liant le savoir académique à des tâches significatives pour l'élève. Le travail scolaire ne se présente dans cette optique non pas comme simple dispositif de transmission, mais devient un instrument en (co-) construction pour l'enrichissement des sujets, aussi bien que construisant une relation à autrui pour un partage de connaissances intersubjectives. Le savoir construit se présente ici par un caractère davantage informel, n'étant guère explicitement prédéfini : il provient des connaissances et expériences propres de chaque élève ou découle des intérêts d'élèves conçus par l'enseignante. Il est encore souvent construit au fur et à mesure depuis l'objectif de réalisation d'un produit ou d'une présentation : l'élève fait recours à des outils qui lui sont disponibles afin de réaliser une tâche lui voulant être signifiant. L'utilité du travail scolaire ne semble, depuis de telles activités, être moins ancrée aux conceptions d'intégration en classe régulière et de réussite scolaire. Ainsi, la mise-en-place de ces activités semblent encore se découler d'une volonté de l'enseignante de partir des expériences, intérêts et connaissances préalables des élèves : de telles activités thématissant en grande partie un contenu d'apprentissage pour un rapport à soi et à autrui, élément d'une socialisation que nous présentons dans la prochaine partie de ce chapitre.

1.1.3. Les pratiques de socialisation pour un rapport à soi et à l'autre

Plusieurs activités et interventions ont été réalisées par l'enseignante, afin de partir des vécus précédents des élèves et d'organiser l'apprentissage à travers des activités jugées comme significatives. À part les discours informels et les manières de gérer les conflits, thématiques lors des pratiques de socialisation se rapportant à un code comportemental, des activités ont été réalisées pour favoriser un apprentissage instruit. Ils permettent depuis leur réalisation notamment un apprentissage du français oral, en lecture et en écriture. Ils semblent en même temps favoriser une familiarisation progressive de l'élève avec ses expériences préalables et actuelles, les différents pays d'origine et la diversité culturelle. De telles activités et interventions, à part de proposer un apprentissage partant des besoins d'élèves, semblent s'aligner à des contenus de socialisation avec leurs normes, valeurs, rôles et finalités respectives, pour un rapport de l'élève à soi-même et à l'autre. Dans ce sens, le tableau 8 axe sur les interventions principales à ce sujet. Celles-ci seront explicitées davantage par la suite.

Tableau 8

Les interventions pour un rapport à soi et à l'autre

Types et contextes d'interventions observés	Occurrences
Pour un départ des expériences ou connaissances d'élèves	54
Mise-en-place et aide à l'organisation d'activités de présentation par l'élève (correspondances ou échanges avec d'autres élèves, réalisation d'un projet sur les parcours migratoires...)	35
Demandes informelles d'un positionnement de l'élève quant à des activités et événements émergents (fête de Tiwar, appréciations d'activités...)	29
Pour une valorisation de l'élève, de ses compétences et expériences	24
Présentation par l'enseignante et mise à disposition de ressources thématiques de milieux et d'environnements préalables des élèves (les espaces cartographiques de pays, le choix de livres à la bibliothèque, la vie en camp de réfugiés...)	15
Soulèvement d'un caractère ou d'une compétence à valoriser (les anniversaires, compétences extrascolaires, la maîtrise d'une langue étrangère...)	12

Selon l'enseignante, les interventions reprises dans ce tableau permettraient un départ à partir du vécu de l'élève, une ouverture à la diversité, aussi bien qu'une création d'une identité collective du groupe-classe.

Une grande partie d'activités suivent un objectif de présentation et de partage en classe, par le biais de présentations, des narrations orales et des écrits et de dessins d'élèves. Nommons ainsi la présentation de soi par chaque élève devant la classe, lors d'une activité en début de l'année scolaire, à l'aide d'un dessin. D'autres discussions moins formelles, telles que les interventions d'élèves de similitudes de contextes socioculturels lors de préparations de dessins et textes lors du projet sur les parcours migratoires, ou encore lors de narrations d'histoires, témoignent de même d'un tel partage de connaissances. C'est lors de ces interventions que des initiatives d'élèves ont parfois été observées pour verbaliser les différences entre un vécu préalable et actuel. En effet, depuis l'analyse de conversation des transcriptions d'interactions, nous pouvons faire dégager certaines pratiques qui imbriquent des types de conversations communicationnelles, visant à mieux comprendre l'élève et son raisonnement. Nommons à titre d'exemple l'interaction de Marie avec un élève sur la représentation de son attachement au pays d'origine. Les questions et le discours y semblent choisis pour interpréter la représentation de l'élève, tout en alimentant une négociation sur celle-ci. Plusieurs activités sont ainsi organisées par l'enseignante suite à l'évaluation de besoins d'élèves de discuter de vécus, de « partir d'eux ». Ils permettent généralement un partage de connaissances, une présentation ou une implication de l'élève à la tâche par la narration orale, écrite ou artistique.

D'autres activités, telles que la présentation de Marie avec l'aide d'élèves sur la vie en camp de réfugiés népalais, semblent davantage suivre une organisation pour changer la perception des élèves de classes réguliers sur les élèves de la classe d'accueil en tant que personnes avec des forces et connaissances différentes. Selon Marie, il s'agit d'un essai de balancement d'un positionnement « haute » des élèves de classes du régulier – d'un rôle d'aidants - vers un changement de rôles où les élèves des classes régulières apprennent des élèves de l'accueil. Les transcriptions de conversations lors de telles activités semblent organisées de manière davantage stratégique par l'enseignante, visant à valoriser les élèves de la

classe d'accueil. Le type de discours qui se dégage alors de telles conversations semble en effet davantage choisi préalablement, renvoyant à un agir stratégique (Habermas, 1987a), dirigeant plus explicitement les élèves à concevoir une valorisation de l'autre. Contrairement aux pratiques pour un partage de connaissance, l'enseignante prend ici davantage de place, guidant les élèves vers une nouvelle perception interpersonnelle d'élèves nouvellement arrivés. Les activités lors du projet de jumelage suivent de même une conception de l'enseignante qu'il s'agit d'abord d'activités d'apprentissage pour les élèves des classes régulières : ceux-ci sont amenés à découvrir un nouveau contexte, en changeant de perspective. Ces pratiques ont été, comme l'enseignante l'a mentionné lors de la deuxième entrevue d'explicitation, planifiées plus rigoureusement. L'activité demandant aux élèves de situer leurs pays d'origine sur une carte mondiale se présente de même dans une telle approche de valorisation intersubjective de la différence.

Avant de passer à une interprétation de ces pratiques à l'aide de nos ancrages théoriques, nous discutons de la pratique de socialisation depuis le recours au langage.

1.1.4. *Les pratiques de socialisation visant l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique*

L'apprentissage de la langue française constitue un apprentissage-clé pour l'institutionnalisation de la classe d'accueil (Gouvernement du Québec, 2001a). Il s'agirait, depuis sa retenue politique, d'un objectif fondamental de la classe d'accueil, pour une projection envers une intégration en classe régulière. Outre cela, les pratiques visant l'apprentissage et l'utilisation d'un code linguistique paraissent référer à des pratiques de socialisation variées, comme l'en rend compte le tableau 9.

Tableau 9

Les interventions visant l'apprentissage et l'utilisation d'un code linguistique

Types et contextes d'interventions observés	Occurrences
Rappel et invitations à interagir en français	21
...pour se pratiquer (pour apprendre à interagir, pour intégrer en classe régulière...)	7

...pour que tout le monde comprenne (utilité du français en tant que <i>lingua franca</i>)	6
Permissions et valorisation des autres langues	13
Valorisation de la diversité linguistique en classe, de la compétence d'interaction dans une autre langue	6
Traductions ou choix d'une langue outre que le français pour se comprendre	5
Explications ou rappels qu'il n'existe pas une langue qui est « meilleure »	3

Plusieurs interventions, telles que la fabrication de chefs d'équipes qui veillent sur le fait que les élèves interagissent en langue française lors des collations, ou encore la proposition de l'interaction française comme défis personnels, témoignent de l'importance que l'enseignante accorde à cet objet. L'apprentissage, et dès lors l'utilisation du français peut ainsi être conçu comme un présupposé normatif: l'enseignante leur rappelle à plusieurs reprises qu'il s'agit d'interagir en français. Lors des entrevues, l'enseignante reconnaît en même temps à plusieurs reprises que, du fait qu'une grande partie des enfants viennent du même pays, le besoin de discuter en français ne soit moins vécu comme un besoin d'intercompréhension par les élèves. L'interaction francophone est ainsi justifiée par Marie comme un choix pour que tout le monde comprenne, aussi bien qu'un apprentissage formel pour arriver à une réussite scolaire au Québec.

Marie se montre en même temps compréhensive lors des premières journées de classe, distinguant entre un recours au français comme principale finalité pour un apprentissage scolaire et le besoin de se faire comprendre. Elle se sert de ses connaissances espagnoles et anglaises pour traduire certains discours ou demande encore à des élèves de traduire pour un pair nouvellement arrivé. Ces interventions diminuent en cours de l'année scolaire, suite à l'estimation de Marie de la compréhension langagière des élèves. Nous pouvons ainsi parler d'une socialisation quant à la langue qui se doit à la fois ancrée dans une visée normative, n'excluant pas certaines valeurs instrumentales et communicationnelles (Habermas, 1987a; 1987b).

En guise de conclusion, plusieurs pratiques de socialisation se dégagent de nos données et se rapportent à la fois à des normes et valeurs à adopter, à négocier et à construire de manière externe et interne, par des comportements et attitudes extrinsèques, ainsi que par des représentations et valorisations intrinsèques, se dégageant de la personne. Si ces pratiques de

socialisation coexistent dans les interventions éducatives de l'enseignante, émergeant parfois lors d'une même activité, ils se rapportent en même temps à différents contenus et semblent se différencier par leurs différentes intentions et approches, qui peuvent parfois paraître contradictoires. Nous approchons ainsi le lien des pratiques de socialisation avec les cadrages théoriques retenus dans le cadre de cette étude.

1.2. La description des pratiques de socialisation et les correspondances aux approches théoriques

En distinguant entre les différents types de pratiques discutées, nous approchons maintenant les liens de nos données de recherche avec les ancrages théoriques quant au concept de socialisation, à savoir les perspectives de l'éducation et les approches théoriques définissant la socialisation par un processus d'inculcation (Durkheim, 1922), d'intégration (Piaget, 1932) et de construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1996). Nous terminerons avec une synthèse, liant nos données au modèle théorique retenu lors du cadre conceptuel.

1.2.1. Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires

Les règles normatives nous semblent en effet, depuis leur contenu et la manière de les approcher, se situer dans une approche davantage inculcatoire depuis son contenu normativement prescrit et ancré dans une culture scolaire prédéfinie : l'utilisation des formes impersonnelles de l'enseignante lors des conversations illustre bien cette approche. L'éducation de normes d'un comportement scolaire présente ainsi une distinction hiérarchique entre le rôle de l'élève et celui de l'enseignant, explicité par le modèle de l'écart de Métraux (2011, p. 209-210) :

La position dominante des intervenants comporte deux facettes irréductibles. La première est "structurelle" : nous n'y pouvons rien et devons nous contenter d'en prendre acte. De par leur "fonction encadrante" – soigner, assister, enseigner – les professionnels de [...] l'éducation se trouvent de fait dans une position hiérarchique supérieure [...] il est en effet toujours possible d'en user et d'en abuser. La seconde est "conjoncturelle", et nous avons la faculté d'y remédier. Il s'agit du déséquilibre en termes de l'échange [...] Prise le "connaître" au détriment du "reconnaître". Tend à utiliser le "il" et le "nous" impersonnels alors que ses interlocuteurs s'expriment en "Je".

En même temps, on pourrait argumenter que des caractéristiques pour une intégration progressive incarnent aux pratiques de l'enseignante. Marie apporte de l'importance au fait de ne pas juger l'élève et les manières d'action de son milieu scolaire précédent, mais de plutôt encourager les élèves à mieux comprendre les manières d'action normatives de l'école québécoise. Elle se sert de fiches d'émulation avec l'intention d'amener certains élèves de sa classe à mieux visualiser leurs comportements, distinguant encore entre la connaissance de la norme et son utilisation quotidienne (Gayet, 1998). Elle explique faire de la différenciation en observant les différents comportements sociaux mis de l'avant par les élèves et en encourageant certains élèves plus que d'autres lorsque le bon comportement est mis. Nous constatons ainsi une volonté d'axer sur une « morale de coopération » et dans une moindre mesure une « morale de la contrainte » (*Ibid.*).

L'acteur qui se comporte de façon subjectivement « juste » (au sens de la justesse normative) est celui qui estime en conscience suivre une norme d'action en vigueur ; et il se comporte de façon objectivement juste si la norme concernée vaut effectivement justifiée dans le cercle des destinataires. Mais à ce niveau, la question d'une interprétation rationnelle ne se pose pas encore, car un observateur peut établir descriptivement si une action s'accorde à une norme donnée, et si, de son côté, celle-ci est ou non socialement valable. (Habermas, 1987a, p. 120)

Nous retiendrons dès lors que la socialisation aux comportements pour ce qui est d'une culture scolaire paraît enracinée dans un contenu prescrit et inculcatoire, influençant de ce fait l'approche d'intervention de l'enseignante. Vu la conscience d'un possible écart à la norme (Métraux, 2011), Marie décide en même temps d'explicitier ces règles par des illustrations, traductions et représentations théâtrales, s'assurant dans un premier temps d'une compréhension, dans une approche partiellement intégrative. Selon le cas, il s'agirait ainsi de respecter directement ou au fur et à mesure si nécessaire les règles scolaires.

Ces constats quant aux approches de socialisation ne se doivent pourtant pas une critique catégorique quant à la présence de ces normes. Dans le cas de notre participante, son choix de réagir directement et rapidement à des comportements inappropriés est en effet justifié par son optique de vouloir sécuriser les élèves (Entrevue d'explicitation I et II) en situant le cadre d'action normatif depuis lequel ceux-ci deviennent membres de l'école et du groupe-classe. Pour

Marie, il s'agit de balises normatives nécessaires pour permettre un vivre ensemble, et qui deviendraient des repères, un consensus clair, pour une appartenance à la vie en classe. C'est dans une optique similaire que Jourdain (2004, p. 31) aborde les limites praxéologiques d'une ouverture à la diversité et le besoin de certaines balises uniformes pour arriver à un bon fonctionnement en société, selon le raisonnement, certes paternaliste, mais selon lui nécessaire pour un consensus : « la loi sert à garantir les libertés et la dignité de chacun ». Gayet (1998), distinguant entre une socialisation scolaire construite sur une prescription hiérarchique de normes et valeurs et une socialisation groupale, avec une interaction entre paires et purement horizontale, précise que

la socialisation “scolaire” peut sous l'influence d'enseignants irresponsables s'orienter vers un apprentissage de l'hypocrisie et de l'opportunisme. La socialisation groupale se heurte aux mêmes écueils : en l'absence de tout contrôle, elle peut amener l'individu à ne plus voir que son seul intérêt (Gayet, 1998, p. 46).

L'utilisation de la routine des défis personnels semble en outre bien illustrer ce choix d'approche quant à l'apprentissage de comportements scolaires. Les défis, choisis par l'élève et avec l'accord de l'enseignante, semblent bien découler de la volonté de l'enfant d'améliorer un comportement spécifique. Les discussions en grand groupe, à propos de la progression ou non de chaque élève vers la réalisation de son défi, peut encore amener une certaine réflexion critique à propos d'une représentation sociale du soi. Pourtant, suite à sa nature normative préétablie, à laquelle devrait nécessairement adhérer, l'approche éducative principale de cette routine paraît demeurer intégrative, s'alignant en même temps dans une logique d'inculcation à des comportements scolaires bien définis.

Passons maintenant aux pratiques de socialisation quant au travail scolaire.

1.2.2. Les pratiques de socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire

Les pratiques de socialisation reliées aux modalités d'organisation du travail scolaire semblent d'abord rendre compte d'une conception et de transmission individualiste du savoir. La socialisation y associée renvoie à des significations du travail comme métier, c'est-à-dire voué à la consommation (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 517). Le savoir et la connaissance scolaire

deviendraient dès lors des fins d'hierarchisation du travail (Woods, 1990) dans une logique de socialisation néolibérale où la consommation du savoir est vouée à la préparation au monde du travail (Lenoir, Esquivel, Froelich et Jean, s.d.).

Une telle socialisation légitimerait une perception de l'école en lien avec une économie du marché et où l'éducation est centrée sur la production du capital humain (Lenoir, 2009), basé sur les principes de l'égalité formelle et de la méritocratie (Tenret, 2011). Plusieurs auteurs y associent des risques, renvoyant à un symbolisme où

la société qui en résulte repose sur "une culture de la séparation" [...] Les êtres humains seraient ainsi conduits à poser leurs actions de manière stratégique et utilitariste [...] dans la recherche de leurs intérêts propres et d'un bien-être individuel. (Lenoir, 2012, p. 190)

La classe d'accueil s'insérant dans une logique de préparation de l'élève à la vie scolaire en classe régulière, il n'est pas étonnant de constater que plusieurs interventions pour un rôle appliqué ou une attitude à la tâche émergent de pratiques d'individualisation et de compensation, permettant de ramener l'élève à une norme socialement prédéfinie (Grenier, 2013; Métraux, 2011). De telles pratiques peuvent encore être pensés comme en lien avec une culture thérapeutique de l'enseignement, prônant un « vivre ensemble harmonieux, mais exclusivement individualisé » (Lenoir, 2012, p. 201) dans une approche nourricière et principalement paternaliste de l'enseignement. Depuis un tel regard, les « enfants seraient des êtres vulnérables, fragiles, faibles et dépendants; ils manqueraient de ressources [...], ne seraient jamais entièrement responsables de ce qu'ils font » (Lenoir, 2012, p. 192). Une telle approche dégagerait par la suite une culture de la séparation et de l'isolement de l'élève dans son apprentissage transmis : « tout se passe comme si, dans la classe, il n'y avait pas d'enfants, mais simplement le savoir. Comme si les interrelations n'existaient pas » (Debarbieux dans Gayet, 1998, p. 16). Le recours à de telles pratiques de socialisation s'observe encore depuis les encouragements en classe à se débrouiller et à conseiller des dictionnaires. On pourrait concevoir ces interventions comme s'alignant dans une approche d'intégration de la socialisation (Piaget, 1932), une approche fondée sur la coopération et l'autonomie, voire l'épanouissement du sujet en tant que personne distinguée. Pourtant, l'approche du rapport au savoir reste ancrée à une vision de l'école en tant

que lieu d'inculcation, et qui se doit par la suite différenciée dans une logique de transmission progressive du savoir.

Le recours à des contenus d'activités académiques qui se veulent partir d'une construction d'un savoir signifiant pour l'élève semble bien coexister avec une approche de transmission du savoir, reliée à une perspective d'inculturation normative et culturelle. Les références du savoir et du travail de l'apprenant se présentent pourtant comme bien différentes. Ainsi, nous concevons depuis ces types d'interventions une représentation de la société qui ferait plutôt allure à une conception d'émancipation²³ d'une éducation basée sur l'égalité des intelligences (Rancière, 1987). Le philosophe Jacques Rancière (*Ibid.*) définit l'intelligence dans ce sens non pas comme

puissance de comprendre qui se chargerait elle-même de comparer son savoir à son objet. Elle est puissance de se faire comprendre qui passe par la vérification de l'autre. Et seul l'égal comprend l'égal. "Égalité" et "intelligence" sont termes synonymes, tout comme "raison" et "volonté". Cette synonymie qui fonde la capacité intellectuelle de chaque homme est aussi celle qui rend une société en général possible. (p. 123-124)

S'il s'agit ici bien d'une approche idéologique, celle-ci nous semble pourtant bien illustrer ce bouleversement de normes et valeurs. Les interventions de (co-)construction s'inséreraient donc dans une approche de construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1996). La réalité, depuis les types de pratiques observés, semble à la fois externalisée suite à des processus réflexifs internes de l'individu, et internalisée, suite à une interaction avec la réalité externe. Les échanges communicationnels engagés par les individus (Habermas, 1987a) et le savoir (co-)construit, depuis ces interventions contextuelles, sont conçus comme médiateurs de construction (Lenoir, 2012, p. 218; Rancière, 1987) et le travail scolaire devient dès lors un processus phénoménologique intersubjectif (Schütz, 1998) :

²³ Nous faisant ici allure au terme d'émancipation en se rapportant aux écrits de Rancière (1987), partant d'une idéologie d'égalité des intelligences pour situer une finalité d'émancipation ancrée dans une pédagogie partant du potentiel de chacun et qui se dissocie d'une simple transmission ou compréhension du savoir. Ainsi, pour le contexte de cette recherche, l'émancipation ne doit pas être interprétée dans une logique d'écrits nord-américains (Giroux, 2000) et en lien avec une pédagogie critique (Freire, 2000), partant plutôt du principe d'émancipation d'un groupe minoritaire suite à l'instruction, la compréhension, la démystification de structures d'oppressions (Biesta, 2014)

practical intersubjectivity considers education to be a process of acculturation. [...] The distinguishing contribution of practical intersubjectivity, however, lies in the way in which this process is understood : not as a one-way process in which culture is transferred from one (already accultured) organism to another (not yet accultured) organism, but as a co-constructive process, a process in which both participating organisms play an active role and in which meaning is not transferred but produced. (Biesta, 1994, p. 312)

Ainsi, des tensions de valeurs semblent émerger de ces interventions avec leurs références d'approches différentes, sur lesquelles nous reviendrons à la fin de ce chapitre.

1.2.3. Les pratiques de socialisation pour un rapport à soi et à l'autre

Les pratiques de socialisation observées quant à un départ ou une valorisation de l'élève, un rapport à soi et à l'autre, nous semblent en effet se rapporter à une socialisation-personnalisation (Malrieu, 1970) proposée par l'enseignante. Celle-ci visait à permettre à l'enfant de

chercher à unifier et intégrer les multiples influences qui s'exercent sur lui [...] il se trouve [...] contraint à des conduites sociales contradictoires [...] il cherche à en connaître les origines. [...] certains types d'éducation y sont propices plus que d'autres, ceux qui favorisent la comparaison, la distanciation à l'égard des égocentrismes de groupe, l'ouverture au point de vue des autres, l'examen objectif des différents types de vie et d'idéologie contemporains, l'esprit critique. (*Ibid.*, p. 39)

À travers les différentes interventions, certaines nuances ont en effet pu être observées. Si plusieurs activités, des conversations informelles ou des activités spécifiques, organisées pour un départ à partir de l'élève semblent imbriquer des types de discours communicationnels, d'autres activités choisies présentent des types de conversations stratégiques, dans l'esprit de valoriser l'élève et ses compétences et vécus préalables.

Dans le premier cas, des pratiques centrées davantage sur la personne, le type de conversations se dégageant de ces données paraît d'abord en lien avec une pédagogie basée sur la compréhension et l'écoute active (Rogers, 1976), en lien avec des questionnements d'un agir communicationnel (Habermas, 1987a) : ils amèneraient à une maintenance ou une modification de la réalité, en lien avec la théorie constructionniste de Berger et Luckmann (1996):

L'appareil de conversation maintient continuellement la réalité et simultanément, il la modifie continuellement. Des éléments sont abandonnés et ajoutés, affaiblissant certains secteurs de la réalité toujours considérée comme allant de soi et en renforçant d'autres. Ainsi, la réalité subjective de ce dont on ne parle jamais devient chancelante. (*Ibid.*, p. 256).

Le recours normatif n'est, depuis telles activités, pas nécessairement prédéfini rigoureusement, vu que le rôle et la perception d'autrui se voudraient conçus comme un membre actif (Schegloff, 2007), alimentant la vie et le partage en classe. Nous pouvons dans ce cas parler d'une pluralité de normes intersubjectives, alimentant l'enseignement (*Ibid.*), d'une mise entre parenthèses ontologique des normes externes, vu le recours à la conception du monde interne (Habermas, 1987a; 1987b), ou du moins, d'une ouverture à la normativité de l'autre par un échange compréhensif de conversations : une telle socialisation alimenterait donc un processus de réflexion interne sur la perception du monde (*Ibid.*) depuis les différents contenus thématiques à l'école. Cette perception est en outre externalisée par la conversation, alimentant en même temps des valeurs de respect à la différence et de la personne.

Dans le second cas, des pratiques visant à valoriser l'élève et qui partent davantage d'une organisation préalable par l'enseignante, l'agir stratégique de l'enseignante lors des conversations semble vouloir diriger plus explicitement les élèves vers une valorisation de l'autre : déconstruire certaines préconceptions hiérarchisées vis-à-vis à la différence (Métraux, 2011). Une alimentation d'un processus réflexif interne mènerait depuis une telle optique vers une (dé-)construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1996), externalisée suite à des approches d'intégration non normatives et internalisées par une interprétation réflexive, propre à l'individu. L'invitation à une (re-)conceptualisation de valeurs reliées à la diversité est en effet initiée par l'enseignante, prenant davantage de place lors de ces interventions. Cette réinterprétation de la réalité reste en même temps un processus réflexif singulier, qui désire être entrepris individuellement par une transformation de la réalité interne.

On pourrait argumenter que certains types de discours de ces pratiques intègrent en même temps un agir stratégique, dirigé vers un produit et une finalité d'intégration de l'élève de la perception de la réalité propre à l'enseignante. Car, le travail réflexif de maintenance et de

modification de la représentation de la réalité demeure une tâche réflexive interne, propre à l'élève.

Nous revenons sur les différences de telles approches similaires lors d'une interprétation de l'identité sociale et personnelle. Passons maintenant à l'interprétation des pratiques de socialisation quant au recours langagier.

1.2.4. Les pratiques de socialisation visant l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique

Le recours à la langue semble en effet suivre différentes ambitions depuis les interventions de l'enseignante. Si l'apprentissage du français peut d'abord être conçu comme objectif d'instruction prédéfinie et nécessaire, elle devient, dès la pratique de socialisation, un instrument-clé pour la communication entre sujets et ceci, pour un agir normatif, stratégique et communicationnel.

Apprendre le français est d'abord comprise comme une nécessité externe au sujet, normativement préétabli en tant qu'apprentissage formel et auquel il faudrait nécessairement inculquer. Outre que de valoriser le dialogue en français et de rappeler les règles instrumentales de dialogue, l'utilité de cet apprentissage pour une réussite scolaire et une compréhension sociale est mise de l'avant. Marie distingue en même temps entre la fonctionnalité pratique du français et le recours identitaire à la langue, faisant attention à ne pas dévaloriser la langue d'origine des élèves. Les traductions par l'enseignante et les pairs témoigneraient encore d'une volonté d'intégration progressive à une socialisation pour un agir communicationnel langagier.

Comme nous l'avons soulevé lors de notre cadre conceptuel et ethnométhodologique, la socialisation se construit avant tout dès un agir instrumental ou communicationnel. L'utilité langagière peut ainsi être perçue comme un présupposé normatif, mais dont son utilité pragmatique pour l'intercommunication de « sens » accordés à la réalité (Berger et Luckmann, 1996) permettrait nécessairement une construction de la valeur langagière en tant qu'activité communicationnelle :

Le langage n'est essentiel pour le modèle communicationnel que du point de vue pragmatique sous lequel les locuteurs instaurent des rapports au monde en employant

des phrases en vue de l'intercompréhension. Et ces rapports au monde, ils ne les instaurent pas seulement de manière directe, comme il en va dans les actions téléologiques, régies par des normes, et dramaturgiques; ils les instaurent aussi de manière réflexive. (Habermas, 1987a, p. 115)

C'est ainsi que le langage, de par ses processus de négociation de définitions de situations et de représentations du monde admet, selon le contexte d'intervention, un rapport normatif prédéfini, instrumental et inculcatoire aux contenus socialisés, respectivement un rapport de représentations normatives partagées, négociées et construites de manière communicationnelle.

La dernière partie de l'analyse des données concernant les pratiques de socialisation se veut une synthèse des données par rapport aux ancrages théoriques.

1.3. Synthèse de l'analyse des pratiques de socialisation

Suite à la discussion et l'interprétation des données, différentes tendances ont été dépistées, liant les pratiques de socialisation à des approches théoriques avec leurs finalités respectives pour une vision d'inculturation normative et culturelle, respectivement de distanciation critique (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, ne pouvons-nous dans le cas de notre enseignante guère parler d'une seule pratique et approche de socialisation. Plutôt s'agit-il de différents éléments y constituant, qui admettent des représentations variées quant au fonctionnement de l'individu en société. Ces pratiques distinguées découlent de l'agir de l'enseignante, mais demeurent en même temps enracinées à une culture et une normativité scolaire, influençant nécessairement les intentions et représentations de notre participante. Si les pratiques de socialisation pour un comportement scolaire appliqué semblent s'aligner dans une approche davantage inculcatoire et en partie intégrative, d'autres activités semblent moins culturellement ou normativement prédéfinies et découlent de pratiques conversationnelles intersubjectives, horizontales, pour un rapport construit à la personne et à la différence.

Outre le constat d'une normativité préconstruite culturellement qui paraît, selon sa rigidité influencer l'approche de socialisation, nos données ont de même pu confirmer l'importance-clé de la conception et de l'utilisation du langage : celui-ci se présente depuis la

pratique à la fois comme objectif d'apprentissage formel, aussi bien que comme instrument permettant une médiation aux autres pratiques de socialisation.

Finalement, nous devons reconnaître l'interconnexion de la mission d'instruction à la mission de socialisation : les contenus instruits, aussi bien que le rapport proposé à l'apprentissage, au savoir et au travail d'élève émettent tous, à leur tour, des pratiques de socialisation explicites ou implicites. Les choix d'activités, les manières d'organiser le travail et la classe et les objectifs du travail formulés admettent tous, un rôle à l'élève et qui se doit inculqué, intégré et construit socialement à son tour. La figure 7 se veut dès lors une synthèse des données de recherche quant à la modélisation théorique préalable.

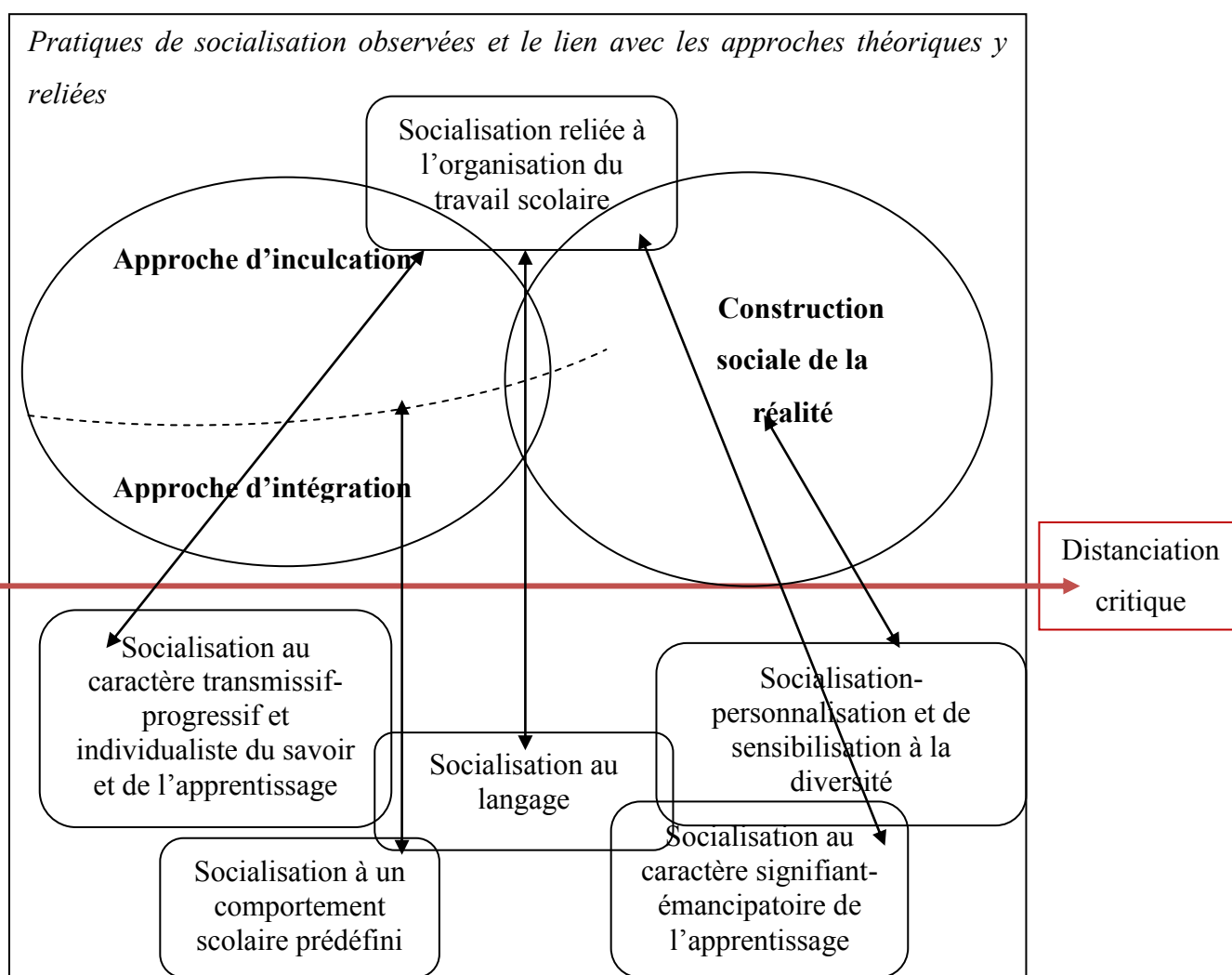


Figure 7 – Les approches de socialisation retenues des courants théoriques et les perspectives y associées

Nous passons dès lors aux recours identitaires observés à travers nos données.

2. LA DESCRIPTION DU RECOURS À L'IDENTITÉ PAR LES PRATIQUES

Après avoir rendu compte de l'analyse des pratiques de socialisation, il s'agit de discuter et d'interpréter les pratiques se rapportant à l'élève, à son identité sociale et personnelle. Sans devoir retourner à une description exhaustive, une synthèse des données de recherche permettra d'abord de discuter du recours identitaire émis depuis ces pratiques. Une interprétation des données situera par la suite les données quant aux ancrages conceptuels, afin de répondre au deuxième objectif de recherche.

2.1. Recours à l'élève des pratiques de socialisation

Comme nous avons fait le choix de focaliser notre regard d'analyse sur les pratiques de socialisation proposées par l'enseignante, nos données ne permettent pas de situer les véritables positionnements identitaires des élèves. Pourtant, les pratiques de socialisation émettant nécessairement un rôle à l'élève, celui-ci semble en effet imbriquer un recours à l'identité. Nous revenons donc rapidement sur certaines pratiques, en les objectivant d'abord quant à la place et la perception de l'élève. C'est par la suite lors d'une deuxième partie que nous arrivons à interpréter ces recours à l'élève quant aux rapports identitaires proposés.

2.1.1. *L'élève et le recours au comportement scolaire*

Comme nous venons de l'analyser, le suivi d'un comportement scolaire est introduit à l'aide d'un agir normatif, suite à des recours conversationnels impersonnels – du « on », d'« un élève » ou du « tu » se rapportant à tout le groupe. L'utilisation de la machine des feux de circulation mesurant le volume de décibels lors de la deuxième journée de classe paraît illustrer une volonté de rendre impersonnel le recours comportemental.

La participante décide en même temps de prendre son temps pour s'assurer d'une bonne compréhension des règles scolaires, d'encourager la mise de l'avant de comportements jugés adéquats pour faire préserver un sentiment positif, de capacité. En même temps, selon le

contexte, en cas d'un conflit ou d'un non-suivi de comportements, l'enseignante invite les élèves concernés à sortir de la salle, en discutant du comportement attendu lors d'une conversation privée, isolée de l'écoute du groupe-classe. Les pairs sont aussi invités à se présenter comme des modèles.

La routine des défis personnels semble en outre illustrer une personnalisation différenciée par l'élève pour une amélioration d'un agir comportemental: pour l'élève, il y s'agirait d'avancer, de s'améliorer sans courir le risque de reculer d'une case. Il en est de même pour la fiche d'émulation qui n'a été mise en place que pour quelques élèves.

Ces pratiques découlent et sont guidées pourtant par la volonté de l'enseignante, relativisant un véritable positionnement interne de l'élève quant aux comportements. Plutôt s'agirait-il selon l'enseignante d'éviter une dévalorisation de l'élève, en axant plutôt sur le comportement externe et en encourageant l'élève suite à des renforcements positifs. Passons maintenant au recours à l'élève depuis les rôles émis lors de l'apprentissage, du travail et du recours au savoir académique.

2.1.2. L'élève et le recours à l'organisation du travail scolaire

Suite aux retards scolaires des élèves et du fait que le savoir académique se veut enseigné d'une manière progressive, les interventions témoignent de pratiques de différenciation externe. Selon le niveau académique et les prérequis des élèves, des tâches sont proposées à l'élève de manière individuelle ou en séparant la classe en plusieurs sous-groupes. Par la volonté de responsabiliser l'élève et suite à différents encouragements et demandes de se débrouiller seul, l'individu se veut guidé vers une certaine autonomie et une disponibilité par rapport à son travail. Sous cette optique, de nouvelles attitudes se veulent développées chez l'élève pour favoriser son autonomie quant au travail. Ces attitudes restent en même temps ancrées à un rôle d'apprenant scolaire, dépendant du savoir que l'enseignante lui instruit.

À un tel double sens attribué à l'élève, personne active, mais dépendante, s'ajoute encore une autre attribution de traits de responsabilité. Lors du projet réalisé sur les parcours migratoires ou encore la narration orale de la présentation de soi, l'élève semble avoir davantage de

responsabilités : de telles activités de productions orales, écrites ou visuelles de l'élève partent en effet de son vécu préalable, de ses traits et représentations biographiques et sentimentales de soi, de son entourage. D'autres activités, comme la mise à disposition de livres thématiques différents pays mondiaux ou qui sont rédigés en langues étrangères, témoignent encore d'une volonté de rendre l'apprentissage et le travail académique signifiant pour l'élève, lui permettant de voir une utilité ou nécessité dans son travail, faisant dès lors allure à la mobilisation de sa motivation interne d'apprendre. L'objectif de telles activités semble ainsi être de situer l'élève au cœur de son travail, de responsabiliser celui-ci en tant que personne-ressource pour son propre apprentissage et un potentiel échange collectif.

Discutons maintenant des pratiques se rapportant à l'élève depuis des activités pour un rapport à soi et à l'autre.

2.1.3. *L'élève et le recours à soi et à l'autre*

Comme nous l'avons introduit dans l'analyse des pratiques de socialisation, plusieurs interventions émettent une réflexion explicite ou implicite quant à soi et l'autre.

Marie part, depuis plusieurs activités, de sa connaissance des élèves pour centrer son apprentissage aux intérêts de ceux-ci. Plusieurs livres sont ainsi disponibles aux enfants, thématiques des vécus de parcours migratoires ou d'enfants vivant dans des contextes divers. Des activités partant de connaissances et besoins d'élèves ont encore été organisées pour un objectif de valorisation de l'enfant immigrant, de ses capacités, vécus et compétences perçus comme une richesse. Il s'agit par exemple d'interventions valorisant les élèves ayant vécu en camp de réfugiés lors du projet jumelage, les origines d'élèves lors de l'activité de représentation des drapeaux, ou encore la valorisation de la famille lors de narrations d'histoires. L'enseignante admet en même temps qu'il s'agit d'une déconstruction de conceptions hiérarchisées, pour une sensibilisation à la différence.

À travers différentes tâches, les enfants sont aussi invités à se présenter devant la classe, ou à écrire et dessiner sur leurs vécus lors de parcours migratoires, leurs goûts, leurs origines, leurs familles ou expériences préalables. C'est aussi à travers de telles tâches que des

conversations émergent où les élèves comparent différents fonctionnements culturels de la société d'origine avec ceux de la société d'accueil, où l'enseignante questionne les élèves sur leurs représentations et vécus sentimentaux.

Nous revenons sur ces aspects de pratiques suite à l'interprétation théorique de nos données.

2.1.4. *L'élève et le recours à l'apprentissage et à l'utilisation du code linguistique*

À travers les pratiques, la langue française se présente premièrement comme objectif d'apprentissage normatif et instrumental pour une réussite scolaire et un agir respectueux de compréhension, et deuxièmement, comme un objet de médiation pour un agir communicationnel.

L'utilisation de l'espagnol, de l'anglais et le recours à des traductions par d'autres élèves viennent appuyer cette deuxième composante d'utilisation langagière : il s'agit selon l'enseignante de répondre à un besoin de se comprendre et de se sentir à l'aise. Marie explique à travers plusieurs activités qu'il n'y a pas de meilleure langue, que l'utilisation du français se veut priorisée que du fait d'apprendre la langue du pays d'accueil et de se pratiquer pour la réussite scolaire en classe régulière. La participante distingue ainsi entre une langue « du coeur », propre à l'élève et de laquelle celui-ci peut être fier, et une langue du Québec, pour une pratique et une réussite scolaire, véhicule à prioriser pour une compréhension en tant que *lingua franca*.

Cet aspect sera repris lors de l'interprétation théorique des données.

2.2. La description des recours identitaires

Afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous interprétons maintenant les références à l'élève selon les pratiques de socialisation, pour approcher dès lors les recours à l'identité personnelle et sociale.

2.2.1. *Les pratiques de socialisation reliées aux comportements scolaires : des recours déficitaires et de protection à l'identité de l'élève*

Comme nous venons de constater, la socialisation quant à l'adaptation de comportements scolaires s'aligne dans un cadre normatif préétabli. Métraux (2011) analyse le recours à la norme en arrivant à décrire une logique déficitaire par rapport à l'autre : « tout problème du “migrant” [...] s'interprète en termes de déficits vis-à-vis de la norme autochtone et toute thérapeutique se fonde sur la présupposition d'un “déficit à combler” » (p. 117). L'élève est en effet approché depuis un tel regard en tant que « déficitaire », individu qu'on doit aider à apprendre un comportement normatif : ainsi s'agirait-il de « rendre égal » les élèves par rapport à un objectif défini comme l'apprentissage de comportements scolaires. La volonté de notre enseignante de ne pas juger l'élève depuis son comportement peut en même temps être expliquée comme un choix de distinguer entre « l'élève » et son « comportement », dans une perspective certainement minimaliste (Van Haecht, 2005), mais avec l'intention d'écarter, si possible, une identification de l'élève à ce regard déficitaire. Ainsi, le choix de permettre que des avancements progressifs et non pas des reculs lors de la routine des défis personnels, ou encore les interventions d'encouragement peuvent être interprétés comme des interventions éducatives qui cherchent à écarter un recours déficitaire quant à l'identité personnelle, cherchant plutôt à valoriser l'élève lors du suivi de comportements. Les interventions peuvent dès lors être perçues comme une volonté de protection de l'élève et de son identité personnelle, s'alignant dans une culture « thérapeutique » de l'éducation (Lenoir, 2012), qui semble à son tour en lien avec un deuxième modèle du déficit de Métraux (2011) : celui-ci se

diffère de la première par l'importance accordée à la problématique des ‘migrants’ [...] si la première version s'illustrait par une mise à distance, en termes de compétences [...], d'espace [...] et de temps, cette seconde version se caractérise par une nouvelle mise à distance, plus subtile, mais tout aussi efficace. (*Ibid.*, p. 141)

Depuis cette première optique inculcatoire d'une socialisation comportementale, nous nous questionnons en effet sur le possible recours à l'identité personnelle: il s'agirait d'une norme prédéfinie, externe aux individus et donc instrumentale. Sans y porter réflexion, comment s'y identifier personnellement? Une telle approche aux comportements scolaires nous semble en effet laisser peu de place à une identification différenciée de l'élève à ces règles. Si des

encouragements et attributions de traits valorisants ont pu être retenus, ces valorisations n'impliquent pas une réflexion interne quant à une identité personnelle. Si on pouvait argumenter que la routine des défis personnels impliquerait une réflexion et un autositionnement à propos des comportements de l'élève, un tel positionnement se doit en même temps argumenté et accepté par l'enseignante : le rapport aux comportements demeure guidé par l'enseignante, pour une attribution externe de traits valorisants en cas de suivis de comportements.

Pour ce qui est de l'identité sociale, les interventions semblent témoigner d'un désir de « rendre égales » les élèves en partant des mêmes règles scolaires. Le recours à l'identité sociale reste à nouveau indirect, depuis son caractère prescriptif et formel. Une telle uniformité de règles de comportements impliquerait nécessairement d'une manière externe de situer des élèves en tant que personnes formellement égales : tous auraient les mêmes droits et devoirs et appartiennent dès lors à la même catégorie d'élèves, membres du groupe à partir de l'adaptation de rôles organisés (Piaget, 1932). À part l'invitation réflexive suite à la routine des défis personnels, l'introduction et la demande de suivi de normes demeurent organisées depuis un type de discours stratégique pour un agir normatif et qui n'invite pas à un partage. Une telle catégorisation se voulant égalitaire se doit ainsi confrontée à une distinction structurelle par le rôle hiérarchique de l'enseignant, comme l'ont souligné d'autres recherches :

l'enfant devra savoir élaborer un double système de gestion de ses compétences sociales. Il fonctionnera simultanément selon un système théoriquement égalitaire avec les autres enfants et selon un système hiérarchique, avec les adultes auxquels il devra respect, obéissance, etc. (Gayet, 1998, p. 39)

Les pratiques pour une compréhension et une retenue normative semblent ainsi vouloir partir d'une nécessaire uniformité, favorisant un vivre-ensemble formelle, mais qui n'implique que peu une intériorisation identitaire de l'élève.

Nous approchons dès lors l'interprétation des recours identitaires se rapportant à une socialisation reliée à l'organisation du travail scolaire.

2.2.2. Les pratiques de socialisation reliées à l'organisation du travail scolaire : des recours déficitaires, de protection, d'égalité des intelligences et de reconnaissance à l'identité de l'élève.

Comme nous avons pu le constater, les pratiques de socialisation peuvent à la fois être liées à des valeurs néolibérales et d'une culture thérapeutique-individualiste pour une transmission du savoir, tout aussi bien qu'à des conceptions de (co-)construction, reliées à un savoir signifiant et émancipatoire. Le rapport à l'élève semble dès lors diffus.

Ainsi, les pratiques pour une transmission du savoir semblent instaurer un regard déficitaire sur celui-ci et que nous avons introduit précédemment par un retour sur le deuxième modèle du déficit de Métraux (2011). L'enfant est déresponsabilisé dans son apprentissage. Un caractère déficitaire lui est attribué, qui renvoie à l'attribution de certains traits manquants par rapport à une norme académique. La responsabilité de former l'élève renvoie alors à l'enseignant. L'élève et son identité personnelle n'occuperaient qu'un rôle secondaire. Les pratiques pour une adaptation à des attitudes d'autonomie et de débrouillardise à la tâche ne semblent pas s'opposer à des conceptions quant à la réussite scolaire. Ils sembleraient pourtant préciser le rapport à l'identité personnelle depuis une telle socialisation: l'élève est invité à prendre son travail en charge en effectuant avec une certaine autonomie ce qu'on lui demande. Cette autonomie de l'élève ne se caractériserait de ce point de vue pourtant pas comme une ouverture à une véritable identification interne. Plutôt demande-t-on à l'élève de prendre ses responsabilités face à des tâches préfabriquées.

Lors d'activités significatives, d'auto- ou de coconstruction du savoir, la place accordée à l'élève et donc son recours identitaire peuvent être interprétés d'une manière différente: contrairement à une logique déficitaire, un recours à l'identité semble s'y dégager qui part du principe de capacité de l'élève et de la croyance en ses compétences pour construire son savoir. Rogers (1976) définit dans un contexte similaire une approche de liberté à l'apprentissage, centrée sur la personne :

l'acceptation d'autrui comme autre que moi, comme une personne à part entière avec des droits propres [...] est une confiance de base – la foi dans cette autre personne comme en quelqu'un qui, d'une manière ou d'une autre, est fondamentalement digne

de confiance » (p. 107). « Aussi pouvons-nous affirmer que le professeur qui s'intéresse à libérer le potentiel de l'étudiant manifeste à un degré élevé ces attitudes qui facilitent l'apprentissage, tandis que le professeur qui voit surtout les déficiences des élèves révèle beaucoup moins de telles attitudes. (*Ibid.*, p. 116)

Une telle pédagogie humaniste se caractériserait par : l'engagement personnel, l'initiative de l'apprenti, la profondeur de l'apprentissage, l'évaluation par l'apprenti lui-même et sa signification pour l'apprenant : « lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience tout entière » (*Ibid.*, p. 3).

En fait, un tel recours à l'identité depuis une approche de construction sociale (Berger et Luckmann, 1996) ferait recours à l'identité personnelle, tout aussi bien que sociale, admettant encore un lien avec le concept de « reconnaissance » :

L'individu se perçoit ici comme membre d'un groupe qui est collectivement en mesure d'apporter à l'ensemble du corps social des contributions dont la valeur est reconnue par tous les autres membres de la société. À l'intérieur de tels groupes, les formes d'interaction prennent normalement le caractère de relations de solidarité, parce que chaque membre se sait également apprécié par tous les autres [...] les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis. (Honneth, 2010, p. 156)

C'est par son investissement à un travail significatif que l'élève se définit et est défini en tant que membre d'une communauté, contribuant à son existence et à la transformation du savoir dans une « communauté des égaux » pour « une société d'émancipés » (Rancière, 1987, p. 22). L'idéologie d'une telle approche d'émancipation, d'une égalité des intelligences, se fonderait à partir d'une socialisation basée sur le principe que chaque élève est capable de s'instruire lui-même et de contribuer par sa propre volonté à s'émanciper, à devenir « heureux » (*Ibid.*). De ce changement du rôle d'élève, des traits de valorisation quant à l'identité y seraient ainsi accordés, croyant au développement externe et interne de l'élève et de son identité.

Passons maintenant à une interprétation des recours identitaires selon les pratiques de socialisation à soi et à l'autre.

2.2.3. *Les pratiques de socialisation reliées à un rapport à soi et à l'autre : des recours de reconnaissance-compétence et de reconnaissance-ressource à l'identité de l'élève*

Les pratiques de socialisation pour un rapport à soi et à l'autre permettent une perception extrascolaire du vécu d'élève. La prise en compte de celui-ci se voudrait sous cette optique plus « holistique », que ce soit par une mise-en-place d'activités ouvertes à l'autoreprésentation et - implication, ou par une prise-en-compte d'un vécu préalable pour une valorisation stratégique. C'est dans ce contexte que les données présentent des liens pour une pratique de reconnaissance de l'élève (Honneth, 2010 ; Métraux, 2011 ; Ricoeur, 2004 ; Rogers, 1976), pratique pour une nouvelle conceptualisation de l'élève.

Il faut d'abord reconnaître l'autre comme un homme ou une femme digne d'être connu(e) pour désirer ensuite le connaître. [...] ce n'est pas en connaissant davantage autrui que nous parviendrons mieux à l'«aider» ; au contraire, c'est en établissant avec lui une relation de vraie réciprocité que nous pouvons espérer mieux le connaître. (Métraux, 2011, p. 236)

Suite à une revue littéraire scientifique, Leanza (2008) distingue entre deux formes principales de reconnaissance. La première, la reconnaissance-compétence, renvoie à l'action « de reconnaître à l'autre des particularités importantes, voire vitales [...] s'informer sur les caractéristiques du groupe d'appartenance » (*Ibid.*, p. 134). En ce sens, Marie se sert de sa connaissance des besoins et compétences extrascolaires d'élèves pour arriver à une sensibilisation de la différence. Il s'agit d'une valorisation externe des compétences d'élèves, admettant stratégiquement une réflexion interne, propre à l'élève, pour une déconstruction de conceptions « déficitaires » (Métraux, 2011) à propos de l'autre.

Si de telles pratiques semblent pouvoir permettre une valorisation de l'élève pour une déconstruction de certaines catégories sociales déficitaires, ce type de reconnaissance pour un recours identitaire part selon Payet et Battegay (2008) d'une « opération de catégorisation et comporte des risques de réduction, de simplification des identités » (p. 25) pour mener éventuellement jusqu'à un communautarisme et un danger de figer l'individu dans sa différence (*Ibid.*).

Selon la deuxième forme principale de reconnaissance, la reconnaissance-ressource,

il ne s'agit plus seulement d'attribuer [et donc, de valoriser socialement] un trait culturel, de différencier, mais aussi d'établir des ponts, de négocier à partir du semblable et de se laisser toucher par cette différence. En ce sens, la reconnaissance-ressource est un mouvement, une oscillation entre le même et le différent. [...] Il ne s'agit pas d'une technique ou d'un ensemble de techniques prêtes à l'emploi, mais bien d'une circulation entre affects, pensée et action, suscitant la créativité. (Leanza, 2008, p. 135)

Des pratiques de reconnaissance-ressource se présenteraient par une nécessaire flexibilité normative et un départ à partir de l'élève, de sa réalité interne et de son identité personnelle.

L'élève, par son processus de réflexion interne, peut être invité à se différencier de ses camarades de classe par un outil narratif. Cet outil narratif (un dessin, une présentation orale invitant à des discussions, une fiche demandant différentes informations) peut par la suite être partagé socialement, pour une extériorisation de réalités internes. Il y aurait donc valorisation du caractère individuel de l'individu depuis le respect mutuel de sa singularité et de son égalité par rapport aux autres personnes (Habermas, 1987a ; Honneth, 2008; Rancière, 1987), ce qui admet dès lors un recours à une valorisation de l'identité sociale.

Passons finalement aux pratiques pour ce qui est de l'apprentissage et de l'utilisation du code linguistique.

2.2.4. Les pratiques de socialisation reliées à l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique : de recours déficitaire et de reconnaissance à l'élève

La francisation en classe d'accueil demeure d'abord un objectif normatif d'apprentissage et d'une pratique scolaire, devenant depuis les encouragements et explicitations pour une intégration à des classes régulières un objet relié avant tout à l'identité sociale de l'élève en tant qu'apprenant, menant implicitement à une hiérarchisation implicite des langues. Ainsi, un regard déficitaire (Métraux, 2011) peut être attribué à l'élève, son identité sociale, quant à la maîtrise de la langue française.

C'est suite à ce danger que l'enseignante admette une caractéristique affective à la langue maternelle de l'élève, propre à son identité personnelle qui se doit respectée : il n'y aurait selon cette perception pas d'hierarchie entre les langues. Ainsi, quant à l'identité sociale, toutes les

langues se devraient formellement respectées en tant qu'égaies, bien que l'identification à la langue française soit souhaitée instrumentalement et socialement. Il s'agirait, dans ce contexte, d'une volonté de valorisation externe de l'identité sociale de l'élève, en lien avec une approche de reconnaissance-compétence (Leanza, 2008).

Marie se sert en outre de l'élément communicationnel de la langue pour arriver à une construction de la réalité. Le français, *lingua franca* pour l'enseignement et les discussions en classe, aussi bien que différentes traductions lors des premières journées, permettraient dès lors de s'identifier à la langue dans une logique de membre d'un groupe avec des caractéristiques qui lui sont propres pour communiquer, extérioriser sa réalité interne. Ainsi, le caractère communicationnel du langage semble toucher à la fois à une identité sociale et personnelle, en lien avec une conception de reconnaissance-ressource de l'élève (*Ibid.*).

Passons maintenant à une synthèse du recours identitaire des pratiques.

2.3. Synthèse du recours identitaire depuis les pratiques

Les pratiques de socialisation admettent en effet des recours complexes quant à l'identité individuelle. Les pratiques pour l'adoption d'un comportement semblent introduites dans une logique d'identification à un agir prescrit. Ils admettent avant tout une attribution de rôles déficitaires et externes à l'élève, pour construire une identité sociale.

Les pratiques pour une organisation du travail scolaire proposent de leur côté plusieurs rôles à l'élève pour une identification attribuée par l'enseignante, de même déficitaire. Cette attribution se veut en même temps signifiant à travers différentes activités, invitant ainsi à un positionnement réflexif de l'élève pour une identification aux processus et produits académiques réalisés, amenant à une identité sociale basée sur l'égalité des intelligences et un rapport à l'identité personnelle, en lien avec une approche de reconnaissance.

Pour ce qui est des activités où l'élève est invité à définir lui-même sa place au sein du groupe en s'y différenciant, tout en y partageant ses représentations, il peut y être conçu comme un être reconnu en tant que ressource pour son propre apprentissage, celui de ses pairs. Ceci lie

de telles pratiques à la fois à une identité sociale et personnelle. Les activités définies comme mettant l'emphasis sur la valorisation de l'individu paraissent de leur côté partir d'une attribution de compétences sociales par l'enseignante, invitant plutôt à une reconstruction du rapport à l'autre, une valorisation de l'identité sociale de l'élève, en lien avec une approche de reconnaissance-compétence (Leanza, 2008).

Finalement, l'identification langagière est approchée par une distinction entre deux pratiques d'utilisation du langage, avec des rapports différents à l'identité individuelle. Le tableau 10 se veut dans ce sens une synthèse de l'analyse de l'identité. Il présente le recours à l'identité sociale et personnelle depuis différentes pratiques de socialisation. Les catégories pour une valorisation ou dévalorisation de l'élève semblent diffuses, variant nécessairement depuis les conceptions proposées depuis différents objets de socialisation.

Tableau 10

L'analyse du recours identitaire

Pratique retenue	Contenus s'y dégageant	Recours à l'identité sociale	Recours à l'identité sociale et personnelle	Recours à l'identité personnelle
<u>Socialisation reliée à un comportement scolaire</u>	<i>Lien avec le premier et second modèle du déficit de Métraux (2011), de déresponsabilisation thérapeutique en enseignement (Lenoir, 2012)</i>	Valorisation/dévalorisation externe selon l'écart à la norme : le suivi comportemental; (avec l'intention de ne pas juger l'élève, de distinguer entre le comportement et l'élève);	Positionnement externalisé de l'élève quant à ses volontés d'amélioration comportementales (suite à l'autorisation/propositions de l'enseignante et du groupe-classe); Tentative de viser sur la progression valorisante d'adoptions comportementales, d'écarter des regards déficitaires, implicitement imbriqués à la pratique	
<u>Socialisation reliée au travail scolaire</u>	Socialisation au caractère transmissif-progressif du travail scolaire; <i>Lien avec le premier et second modèle du déficit de Métraux (2011)</i>	Déresponsabilisation et individualisation de l'élève par rapport à son apprentissage; Valorisation/dévalorisation externe selon l'écart à la norme : l'adoption d'attitudes souhaitées	Tentative externe de faire comprendre à l'élève l'importance de l'apprentissage pour une réussite scolaire et sociale (possible dévalorisation implicite, mais en même temps : volonté d'encouragement de l'élève dans sa progression)	
	Socialisation au caractère signifiant-émancipatoire de l'apprentissage; <i>Lien avec le concept de reconnaissance (Ricoeur, 2004), de l'égalité des intelligences (Rancière, 1987)</i>	Si partage de connaissances : valorisation de l'élève en tant que ressource pour un apprentissage sociale;	Conception interne et externe, valorisante de l'élève en tant que membre du groupe, avec des compétences pour le groupe-classe;	Valorisation interne des connaissances et de la réalité propre à l'élève;
<u>Socialisation reliée à un rapport à soi et à l'autre</u>	Valorisation (externe) de l'élève, de ses compétences; <i>Lien avec le concept de reconnaissance-compétences (Léanza, 2008), pour une égalité des intelligences</i>	Tentative externe de déconstruire par une réflexion interne certaines catégories déficitaires; de valoriser les compétences de l'élève [risque de figer l'élève dans sa différence]	Conception externe de l'élève en tant que membre du groupe, avec des compétences à valoriser;	Volonté de mener à une construction de représentations internes de l'individu quant au groupe : sensibilisation à la différence, reconstruction du soi quant au groupe.
	Personnalisation (interne) d'activités et qui peuvent être partagées; <i>Lien avec le concept de reconnaissance-ressource (Léanza, 2008); d'une pédagogie humaniste (Rogers, 1976), d'une égalité des intelligences (Rancière, 1987)</i>	En cas de partage de connaissance : tentative de valorisation des compétences, connaissances et traits biographiques propres à l'élève	Discussions réflexives de différences de réalités externes et internes. Respect externe de la réalité identitaire interne, personnelle	Départ de la réalité préalable, interne à l'élève
<u>Socialisation reliée à l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique</u>	Caractère -instrumentale-normative de la langue française;	Interventions externes pour un apprentissage social, une appartenance de l'élève au groupe	Valorisation de la pratique de la langue pour un apprentissage scolaire et une intégration sociale	[Dévalorisation implicite de la première langue de l'élève - Tentative de l'enseignante de distinguer entre langue d'apprentissage et affective]
	Caractère communicationnel de la/des langue(s);	Prise en compte des communications de l'élève et de la nécessité de communiquer avec celui-ci (Reconnaissance de l'individu dans le groupe)	Proposition de la langue française en tant que <i>lingua franca</i> et recours à des traductions et visualisations au besoin (Respect des besoins de communications d'élèves)	Prise en compte des besoins de communication de l'élève, de nécessités de se comprendre

Comme la discussion du recours identitaire et à la pratique de socialisation l'a pu introduire, il semble que certaines pratiques de socialisation découlent de manières de faire enracinées à une culture scolaire, des normes prédéfinies ou des nécessités d'organisation suite aux exigences d'apprentissage prédéfinies. Ces pratiques de socialisation et les recours identitaires ont été soulevés en gris clair. L'enseignante prenant position quant à ces nécessités, semble relativement consciente de certains risques de dévalorisation y associés. Ainsi, certaines pratiques de socialisation observées semblent organisées afin de prévenir ou déconstruire des conceptions erronées. Un recours interne ou un départ explicite à l'identité personnelle de l'élève ne semble, depuis ces pratiques, pourtant relativement difficile à constater.

D'autres pratiques, soulevées en gris foncé, paraissent quant à elles témoigner d'une volonté de l'enseignante de prendre en considération l'identité personnelle de l'élève, de valoriser depuis une nécessité de rendre l'apprentissage signifiant, de répondre aux besoins personnels et de communication, pour sensibiliser les élèves à la différence. Ces activités découlent en effet moins d'une normativité scolaire, mais plutôt d'une volonté propre de l'enseignante.

La dialectique d'une prise en compte de la réalité interne de l'élève et de répondre à des besoins externes et normatifs font ainsi allure aux interventions éducatives de l'enseignante. Celles-ci se doivent dès lors analysées dans la partie suivante.

3. L'ANALYSE DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

Les pratiques de socialisation admettent donc des normes et valeurs qui semblent dans un premier temps incorporées dans une culture, une « manière de faire » scolaire. Ils se retrouvent, se confirment et se nuancent dès lors depuis les conceptions propres à l'enseignante, se dégageant encore des explicitations lors d'entrevues. Il semble ainsi que différents modèles de socialisation cohabitent les conceptions éducatives et ceci pour différentes raisons : que ce soit pour répondre à des besoins rattachés à la prise en compte de l'élève ou suite à des nécessités d'un cadre d'action scolaire normatif.

Afin de ne pas alourdir la lecture de cette analyse, nous ne revenons que brièvement à la discussion de différentes données mises de l'avant depuis l'analyse des pratiques de socialisation et de recours à l'identité. Le concept d'intervention éducative servant à opérationnaliser la pratique éducative (Lenoir *et al.*, 2007), nous expliciterons nos données en revenant aux questions d'une description de l'intervention éducative. Nous passons dès lors à une interprétation des approches et questionnements éducatifs, qui influenceraient les choix explicites et implicites pour la mise en place d'interventions.

3.1. La description des interventions éducatives

Nous distinguons dans cette partie entre les différentes composantes de l'intervention éducative, retenues dès le cadre de référence.

Le « pourquoi enseigner ? » (*Ibid.*) réfère dès l'entrevue préliminaire à une responsabilité de l'enseignante pour un accueil chaleureux et un apprentissage répondant aux besoins de l'élève. Pour Marie, un accompagnement non brusqué quant au fonctionnement et à la découverte de normes et valeurs de la nouvelle société s'y dégage, tout en voulant instaurer un sentiment de compétence et de valeur, propre à l'élève. De telles volontés peuvent être conçues comme des perspectives d'enseignement en tension (Lenoir, 2009; Van Haecht, 2005) : répondre à la fois aux prescriptions normatives qui se doivent respectées, ainsi qu'aux besoins individuels des élèves confrontés à un nouvel environnement, pour une identification sociale et personnelle de l'élève quant aux normes, valeurs véhiculées.

Le « quoi enseigner ? » (Lenoir *et al.*, 2007) réfère aux contenus des pratiques de socialisation véhiculant en classe. Des normes et valeurs préétablies s'y rattachent, qui feraient partie d'une culture scolaire, faisant de leur côté recours à différentes perspectives et finalités éducatives. Ces contenus de socialisation ne se limitent pas uniquement aux attitudes comportementales - ils se dégagent encore d'un enseignement de matières académiques et de l'utilisation du langage en classe. Des contenus de socialisation font encore recours à la personne et au traitement de la différence. Un rapport respectif pour une dialectique de l'individu en interaction avec la société se dégage donc de ces contenus. Cette dialectique paraît, depuis nos

données et les références théoriques, renvoyer à des contenus normatifs, des valeurs et des rôles parfois contradictoires, tel que le montrent les différentes conceptions que nous avons par exemple dégagées des pratiques de socialisation pour une organisation du travail scolaire. Il convient donc à l'intervention éducative de se questionner sur ces contenus pour agir par la suite.

Le « à qui enseigner ? » (Lenoir *et al.*, 2007) renvoie, de son côté, à la conception de l'élève. Celui-ci peut être à la fois conçu comme personne avec « déficits » (Métraux, 2011) à combler quant à l'intériorisation de normes et valeurs de la société d'accueil, tout en étant reconnu comme une personne unique, avec des forces propres à lui, un potentiel, un droit à sa propre identification sociale et personnelle. Si la prise en compte d'écarts à combler quant à l'élève semble émerger davantage lors d'interventions pour une inculcation ou intégration de normes de la société d'accueil, l'intervention éducative de notre enseignante tente de prendre en considération les besoins d'élèves à comprendre ces contenus, à s'y identifier socialement et personnellement. Les pratiques imbriquent en outre une autre prise en compte de l'élève, qui est reconnu comme une personne à part entière, basée sur les perceptions d'égalité des intelligences (Rancière, 1987) et de la reconnaissance (Ricoeur, 2004). Si l'enseignante semble bien consciente du besoin de reconnaissance de l'élève, d'un besoin d'appartenance sociale et de différenciation personnelle, c'est en interaction avec les contextes normatifs exigés et les nécessités praxéologiques d'une structure d'enseignement qui demeure toujours verticale (Vasquez, 1992) et hiérarchique (Lenoir *et al.*, 2007) qu'une attribution ou invitation de différenciation interne d'un rôle d'élève peut avoir lieu.

Le « comment enseigner ? » (*Ibid.*) situe l'intervention éducative pour une socialisation en classe d'accueil comme un processus, voulant lier les contenus de socialisation à une pertinence d'identification et contrer certaines conceptions déficitaires qui semblent implicitement, depuis la culture scolaire, imbriquées aux pratiques de socialisation. Nommons par exemple la nécessité d'adoption des comportements scolaires et la volonté de ne pas juger l'élève, ou encore le choix de distinguer entre un attachement culturel de la langue d'origine et la nécessaire pratique de la langue française. C'est notamment pour cette raison que certaines activités partant de la personne et pour une valorisation de l'élève semblent mises en place. Il

s'agit de prendre en compte l'élève dans son apprentissage, en faisant recours à la mise-en-place de pratiques signifiantes pour celui-ci, en lui proposant par des conversations d'un agir communicationnel un espace de différenciation interne, faisant recours à son identité personnelle, tout en le définissant en tant que membre d'une communauté-classe.

Le « avec quoi enseigner ? » (*Ibid.*) réfère aux réflexions à entreprendre pour ce qui est d'un nécessaire départ de bases normatives, favorisant un vivre ensemble en classe et une prise en compte de l'élève dans son apprentissage de socialisation. Des questionnements praxéologiques à propos de la gestion de classe, du rôle de l'enseignant et d'organisation spatio-temporelle semblent aller de pair avec une dualité de nécessités d'apprentissage de normes et valeurs de la société d'accueil et d'une identification de l'élève à cet apprentissage, construit sur la balise du respect de l'individu, d'une co- et autoconstruction de normes et valeurs externes et internes. Ces questionnements paraissent en effet influencer le recours à l'élève, les formes et approches de socialisation et dès lors les contenus et finalités poursuivies.

L'ensemble de ces éléments constituant l'intervention éducative, les questionnements semblent ainsi en interaction, influençant dès lors les conceptions et le recours à l'élève et son identité, les contenus socialisés, les approches et finalités éducatives.

Il s'avère pourtant, depuis l'analyse de nos données, difficile de répondre de manière définitive à notre troisième objectif de recherche. Notre participante admet lors des entrevues qu'elle a de la difficulté à se représenter dans l'action, à bien définir les pratiques et contenus de socialisation mis de l'avant. Les interventions éducatives de l'enseignante semblent pourtant influencées par la rigidité ou l'ouverture normative et culturelle de certaines pratiques préétablies. Il semble que les normes et valeurs se dégagent d'une référence explicite et implicite à des politiques et cultures scolaires, aussi bien qu'à partir des normes et valeurs propres à l'enseignante et son enseignement. Lors de la deuxième entrevue d'explicitation, la participante nous précisait par ailleurs qu'elle considère qu'un suivi de règles scolaires et la construction d'une complicité et d'un partage se doivent mis en place en même temps, qu'il n'y a pas de priorité quant à l'implantation de ces normes et valeurs de socialisation.

L'interconnexion des différents éléments influençant et se dégageant de l'intervention éducative mériterait en effet d'être davantage éclairée depuis de nouvelles recherches. Nous nous intéresserons dans une deuxième partie de cette analyse aux approches éducatives auxquelles ces interventions semblent référer.

3.2. L'interprétation des interventions éducatives pour une pratique de socialisation

Les interventions éducatives de l'enseignante pour une pratique de socialisation renvoient à première vue à certains cadres de normes et valeurs relativement rigides et prédéterminés, avec lesquels les élèves doivent progressivement se familiariser pour y inculquer au fur et à mesure. Si l'enseignante guide à travers différentes interventions les élèves à mieux comprendre la nécessité de tels cadres, la rigidité de ces normes et valeurs semble pourtant laisser peu d'espace de différenciation à l'individu, s'inscrivant dès lors dans une perspective minimaliste en éducation (Van Haecht, 2005), d'intériorisation normative et culturelle (Dubet et Martuccelli, 1996). Il s'agit ici de pratiques de socialisation qui paraissent imbriquées dans une culture d'action scolaire, renvoyant encore à des nécessités praxéologiques pour une organisation du travail et du savoir académique, ou à une gestion de classe structurée, pour une unification de l'enseignement :

- le renvoi à des rôles et règles comportementales d'élèves pour un recours à la temporalité, au silence et à l'espace.
- le renvoi à un savoir académique progressif, qui se doit transmis de manière graduelle selon le niveau académique et la maîtrise des prérequis de l'élève. Combiné aux conceptions de la réussite scolaire pour tous, de l'importance de l'égalité formelle des chances, de la sélectivité méritocratique et de la logique compensatoire des savoirs qui semble inhérent à l'institutionnalisation en classe d'accueil, des conceptions néolibérales et individuantes quant au fonctionnement en société semblent encore se dégager d'un tel enseignement.
- le renvoi à l'importance instrumentale de la langue française pour favoriser la communication et la réussite scolaire en classe régulière.

Ces pratiques de socialisation semblent en effet renvoyer à la réalité externe de l'institution-classe d'accueil. Ils réfèrent à une formation objective de l'individu au sein de la société. C'est ainsi que nous avons pu constater que les conversations transcrites quant à ces contenus de socialisation témoignent avant tout d'un agir normatif ou stratégique, dirigeant les élèves vers une meilleure compréhension des normes et valeurs objectivées.

En même temps, d'autres normes et valeurs semblent coexister à ces pratiques de socialisation. Ils peuvent être associés à une approche de recommandations scientifico-pédagogiques de centrer son enseignement sur l'élève à travers la mise en place d'activités à caractère significative et humaniste (Rogers, 1976), s'inscrivant de leur côté dans une perspective maximaliste de l'éducation (Van Haecht, 2005), de distanciation critique (Dubet et Martuccelli, 1996). Ces interventions découlent, comme l'annonce notre participante, d'une volonté d'adaptation de l'agir scolaire aux besoins de reconnaissance de chaque élève et de la clientèle spécifique en classe d'accueil :

- le recours au caractère émancipatoire du savoir et du travail d'apprentissage, renvoyant au principe d'égalité des intelligences (Rancière, 1987) pour une libération du potentiel de chacun et une identification à la signifiante du travail, permettant un développement propre à l'individu (Rogers, 1976, p. 125).
- Le recours à la diversité comme ressource pour un partage de connaissances et de compétences, contribuant à une construction sociale d'une réalité externe (et internalisée par la suite à une socialisation personnalisante). Un tel contenu de socialisation semble aller de pair avec un recours à l'individu comme membre active d'une communauté, responsable et capable de construire sa propre réalité interne en objectivant (et en partageant, le cas échéant) sa réflexion sur ses vécus et expériences.
- Le recours au langage en tant que véhicule pour un agir communicationnel d'interaction dialectique entre les réalités objectives et subjectives des individus.

Si l'on pouvait reprocher à ce deuxième cadre d'action un manque de clarté de ce qui constitue les pratiques de socialisation, un tel flou normatif paraît en même temps nécessaire : il

s'agit d'une volonté de l'enseignante de situer l'élève au cœur de son apprentissage, les interventions pour un départ de l'élève se dégageant de types d'actions communicationnelles. Plutôt que d'axer sur une normativité prédéfinie avec des objectifs d'inculcation et d'intégration précis, de telles interventions, depuis des réflexions qui semblent y émerger, paraissent d'abord inviter à une socialisation de la réalité interne, partagée et externalisée par la suite. Les objectifs de normes et valeurs se doivent donc interprétés et construits par des réflexions de chacun.

Une telle volonté d'adaptation institutionnelle renverrait encore à une approche de reconnaissance de l'élève, se basant selon Honneth (2010) sur les prémisses d'amour, de droits et de solidarité (p. 159), la faculté d'adopter une « attitude positive » envers l'autre (p. 98), à travers un processus intersubjectif permettant « d'être avec soi-même dans l'autre » (p. 129). Pour Ricoeur (2004), la reconnaissance mutuelle

signifie, au sens lexical du mot, tenir pour valable, faire aveu de validité ; s'agissant de la personne, reconnaître, c'est identifier chaque personne en tant que libre et égale à toute autre ; la reconnaissance au sens juridique ajoute ainsi à la reconnaissance de soi en termes de capacité [...] les capacités nouvelles issues de la conjonction entre la validité universelle de la norme et la singularité des personnes. (p. 309)

Ainsi, il s'agit de se questionner sur le constat d'une coexistence de nécessaires pratiques de socialisation normatives clairement prédéfinies et extérieures à l'individu avec des pratiques de socialisation personnalisantes, renvoyant à une construction interne du sujet depuis des processus et valeurs de reconnaissances. Il faudrait prendre distance à toute socialisation basée uniquement sur une inculcation normative, tout en restant critique quant aux conséquences d'une approche qui ne part que de l'individu :

il serait particulièrement dangereux et hasardeux de se contenter de définir l'objectif d'une société juste par la simple reconnaissance de l'identité personnelle ou collective, parce qu'on n'accorderait plus aucune attention aux conduites matérielles de la justice. (Payet et Battegay, 2008, p. 55)

De telles approches théoriques se doivent pourtant définie davantage, afin d'arriver à une modélisation explicite des interventions éducatives. Nous concluons par la suite ce chapitre par une synthèse de l'analyse des données.

4. CONCLUSIONS DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir discuté et interprété les données, un retour aux objectifs de recherche permet de reprendre d'une manière synthétique les résultats de ce projet de recherche.

4.1. La description des pratiques de socialisation de l'enseignement

Les pratiques de socialisation de l'enseignement en classe d'accueil se présentent à partir de quatre types principaux, avec des approches diversifiées qui s'y rattachent.

Premièrement, un enseignement de comportements renvoie à des normes de temporalité, d'espace, du silence et à un code pour approcher quelqu'un d'une manière respectueuse, tout en distinguant d'une manière hiérarchique entre le rôle des élèves et celui de l'enseignant. Ces normes semblent rattachées à une manière de faire préétablie par l'école, une culture scolaire. L'introduction et les rappels à ces normes dans la pratique observée s'insèrent dans des types actionnels instrumentaux, se référant à des objectifs et représentations externes à l'individu. Les approches d'enseignement se rattachent donc à des conceptions de la socialisation davantage inculcatoires, avec certains traits de différenciation proposés par l'enseignante pour une approche d'intégration progressive.

Deuxièmement, des pratiques de socialisation reliées à une organisation du travail scolaire ont pu être discutées. Celles-ci s'attachent d'abord à une conception du savoir en tant qu'objet externe et transmissif. La classe d'accueil se présente sous cet aspect dans une logique compensatoire, amenant à une consommation du savoir pour une intégration en classe régulière, conçue comme objectif de réussite scolaire. Les pratiques observées suivent alors une approche de socialisation d'inculcation et d'intégration progressive. En même temps, d'autres pratiques semblent plutôt concevoir le savoir comme un objet (co-)construit, moins prédéfini. Ces pratiques mises en place par l'enseignante témoignent d'une volonté de rendre l'apprentissage signifiant pour l'élève en partant de ses intérêts ou de ses représentations internes. C'est à partir de telles pratiques que des conversations communicationnelles ont pu être observées, s'alignant de leur côté dans une approche de construction sociale de la réalité.

Troisièmement, des pratiques de l'enseignement émettent une socialisation reliée à un rapport à soi-même et à l'autre. Ils se dégagent principalement d'activités qui se veulent partir des réalités internes à l'élève ou qui visent à valoriser des compétences extrascolaires de celui-ci. Des valeurs d'un traitement de l'individu et de la différence se dégagent donc de telles pratiques. Une telle flexibilité de l'enseignement pour une prise en compte de l'élève s'aligne donc à une approche de construction sociale de la réalité.

Quatrièmement, des pratiques réfèrent à une socialisation pour un apprentissage et une utilisation du code linguistique. Ainsi, l'apprentissage du français en classe d'accueil, langue d'enseignement québécois, réfère d'abord à une norme pour un objectif de réussite scolaire, à laquelle il faudrait nécessairement inculquer. Ceci semble implicitement renvoyer à une conception hiérarchique des langues. Face à ce constat, plusieurs interventions de l'enseignante cherchent à contredire une telle hiérarchisation. Les pratiques de l'enseignante impliquent en effet, pour une grande partie, des types d'actions stratégiques pour concevoir l'utilité sociale de la langue française en tant que *lingua franca* pour une compréhension entre individus. Ces pratiques renvoient dès lors à une approche d'intégration de la socialisation. Finalement, l'utilisation communicationnelle du langage, imbriquée nécessairement dans plusieurs pratiques pour construire du sens renverrait encore à une approche de construction sociale de la réalité.

L'analyse des pratiques de socialisation a ainsi permis de distinguer entre différents types de socialisation avec leurs normes et valeurs respectives. Ces pratiques dépendent d'abord de normes objectivées préalablement depuis une culture scolaire, des objectifs politiques et microsociaux préétablis pour un enseignement en classe d'accueil. Ils font par la suite allure à une adaptation aux besoins interpersonnels des élèves. Ainsi, notre recherche met de l'avant qu'on ne peut guère parler d'une seule pratique de socialisation avec une conception théorique y associée. Plutôt s'agit-il d'une interaction et d'un bricolage de pratiques de socialisation face à un jugement de priorités. Certaines normes, valeurs et rôles s'y dégagent explicitement et implicitement proposent des regards diversifiés pour une socialisation en tant qu'une adaptation de l'individu en même temps qu'une construction sociale. Des contradictions ou des précisions émis par l'enseignante pour contrer certaines perceptions regrettées peuvent faire allure à des

pratiques de double socialisation (Berger et Luckmann, 1996; Gayet, 1998). Les conclusions de telles diffusions de pratiques mériteraient pourtant d'être davantage approfondies dans le cadre d'une nouvelle recherche.

4.2. La description des recours à l'identité sociale et personnelle depuis les pratiques de socialisation

Afin de répondre au deuxième objectif de ce mémoire, les regards portés à l'élève depuis les quatre types de pratiques de socialisation ont été analysés. Ils admettent des recours diffus à l'identité sociale et personnelle, valorisants et dévalorisants selon le cas.

Les pratiques de socialisation reliées à un comportement scolaire peuvent en effet être conçues comme étant basées sur des balises d'une égalité formelle, selon laquelle chaque individu a les mêmes droits et responsabilités. Ces pratiques impliquent pourtant en même temps un regard « déficitaire » (Métraux, 2011) quant à l'élève qui doit s'adapter à ces comportements demandés. Il semble qu'afin de protéger l'élève face à une telle dévalorisation de l'identité sociale, l'enseignante tente de distinguer entre l'élève et son comportement. Un tel protectionnisme ne cache pourtant pas une conception déficitaire, qui semble en outre reliée à une approche thérapeutique (Lenoir, 2011), à un second modèle du déficit (Métraux, 2011). Ainsi, l'élève semble déresponsabilisé et un recours à une identité personnelle depuis les interventions semble absent ou du moins difficile à constater : ce ne sont que des routines telles que la proposition de fiches d'émulation ou des défis personnels qui pourraient demander un positionnement interne de l'élève quant à ses comportements. Pourtant, ces routines restent stratégiquement organisées par l'enseignante, qui y guide l'élève pour arriver à une possible représentation, plutôt externe qu'interne.

Le caractère transmissif et compensatoire rattaché à une institutionnalisation en classe d'accueil renvoie de même à une conception, un recours à l'identité sociale de l'élève en tant que personne avec des déficits à combler. Il s'agit d'une individualisation du travail et d'une valorisation ou dévalorisation externe selon l'intégration-inculcation de l'attitude demandée. En même temps, les pratiques de socialisation pour un travail de (co-)construction du savoir amènent, quant à eux, un recours à l'identité sociale concevant l'élève en tant que membre du

groupe, avec des traits à valoriser ou encore une ressource pour le groupe. Une approche de reconnaissance peut y être liée. La pratique de socialisation prend ainsi en compte la réalité interne de l'élève, l'identité personnelle est sollicitée depuis un travail réflexif.

Nous distinguons depuis le rapport à soi et à l'autre des pratiques de socialisation entre une valorisation externe de l'identité sociale de l'élève à l'aide de pratiques de reconnaissance-compétence : ceux-ci visent à reconnaître l'élève en tant que personne avec des compétences extrascolaires, qui sembleraient selon l'enseignante devoir être rendues visibles. D'autres pratiques s'insèrent davantage à une reconnaissance-compétence, sollicitant à la fois une valorisation de l'identité sociale et un recours à l'identité personnelle. Les élèves peuvent, depuis un départ et un partage à partir de leurs vécus et expériences préalables, entreprendre une réflexion interne de leurs représentations de l'identité et de l'altérité.

Les pratiques de socialisation reliées à l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique semblent d'abord amener à une conception déficitaire à l'identité sociale de l'élève. L'utilisation et la progression dans l'apprentissage de la langue française amèneraient à une valorisation externe de l'identité sociale. En même temps, les pratiques pour une intercompréhension amèneraient un espace de différenciation de l'élève : si des conceptions de hiérarchisation semblent implicitement se démarquer d'une retenue normative de l'utilisation de la langue francophone, l'enseignante tente à ne pas dévaloriser les autres langues et donc les identités personnelles des élèves.

L'analyse des données permet en effet de démarquer les pratiques de socialisation quant à leur nature normative, influençant le recours externe ou interne, la valorisation ou dévalorisation de l'identité. Les pratiques de socialisation qui sembleraient présenter un caractère normatif davantage rigide et instrumental partiraient dès lors d'une réalité plutôt externe, sollicitant une identification sociale : ils proposent une valorisation ou dévalorisation de l'individu, dépendamment de son écart à la norme.

D'autres pratiques de socialisation, moins normativement préétablies et rigides, partent d'une volonté de prendre en compte les besoins d'élèves. Des conversations horizontales pour un

agir communicationnel s'y dégagent, pour prendre en compte ou partir de la réalité interne de l'élève. Ils font de leur part de plus appel à l'identité personnelle, tentant par différentes interventions d'inviter l'élève à réfléchir et à partager ses représentations.

4.3. Les cadres d'intervention éducative des pratiques de socialisation

Suite aux constats de l'enseignante à propos des pratiques de socialisation avec des normes et valeurs y reliées, ainsi que des besoins d'élèves, l'intervention éducative se présente comme un processus réflexif pour ce qui est de la mise en place de pratiques répondant à la fois aux besoins de normes scolaires préconçus et aux réalités des élèves. Il s'agit donc de se questionner sur la place de l'individu en société, sur le traitement de la diversité dans une collectivité.

C'est dans ce sens que l'intervention éducative, dans le cadre de notre recherche, peut être interprétée comme une pratique d'amélioration ou de bonification des pratiques de socialisation et du recours identitaire. L'enseignante est consciente de certaines pratiques de socialisation avec des recours parfois dévalorisantes et extériorisées. Elle cherche à adapter son enseignement: expliquer et valoriser la retenue de différentes attentes; situer la pertinence sociale et possiblement personnelle de l'utilisation de normes et valeurs; veiller à ne pas dévaloriser l'élève, ses compétences et possibles réalités préalables; partir de ces réalités pour rendre l'apprentissage significatif pour l'élève, son positionnement personnel d'identification.

Ainsi, des pratiques cherchent à valoriser l'élève à propos de ses compétences extrascolaires. D'autres activités partent encore des vécus d'élèves: ils permettent ainsi des processus de réflexion internes, propres à l'individu. Ils se veulent par la suite partagés, extériorisés, pour une reconnaissance de l'individu en tant que membre de la société.

L'analyse des données nous a permis de situer le positionnement de l'enseignante des besoins normatifs et praxéologiques et des besoins d'élèves, pour arriver à une mise en pratique d'interventions éducatives. Des approches théoriques et philosophiques d'une reconnaissance, d'une égalité des intelligences ou encore d'une pédagogie humaniste peuvent être liées à ces

mises en pratique. Ceux-ci mériteraient pourtant d'être davantage opérationnalisés dans le cadre d'une nouvelle recherche.

Une modélisation théorique situe maintenant les précisions théoriques qu'amène notre étude.

4.4. Modèle émergeant des résultats de recherche

En répondant par l'analyse des données aux objectifs spécifiques de recherche, des précisions quant à notre modèle théorique initial ont été identifiées. Ceux-ci concernent avant tout l'interaction entre les pratiques de socialisation et le recours à l'identité, ainsi que le cadre d'action de l'intervention éducative.

La figure 8 se veut donc un modèle synthétique des résultats qu'apporte cette recherche.

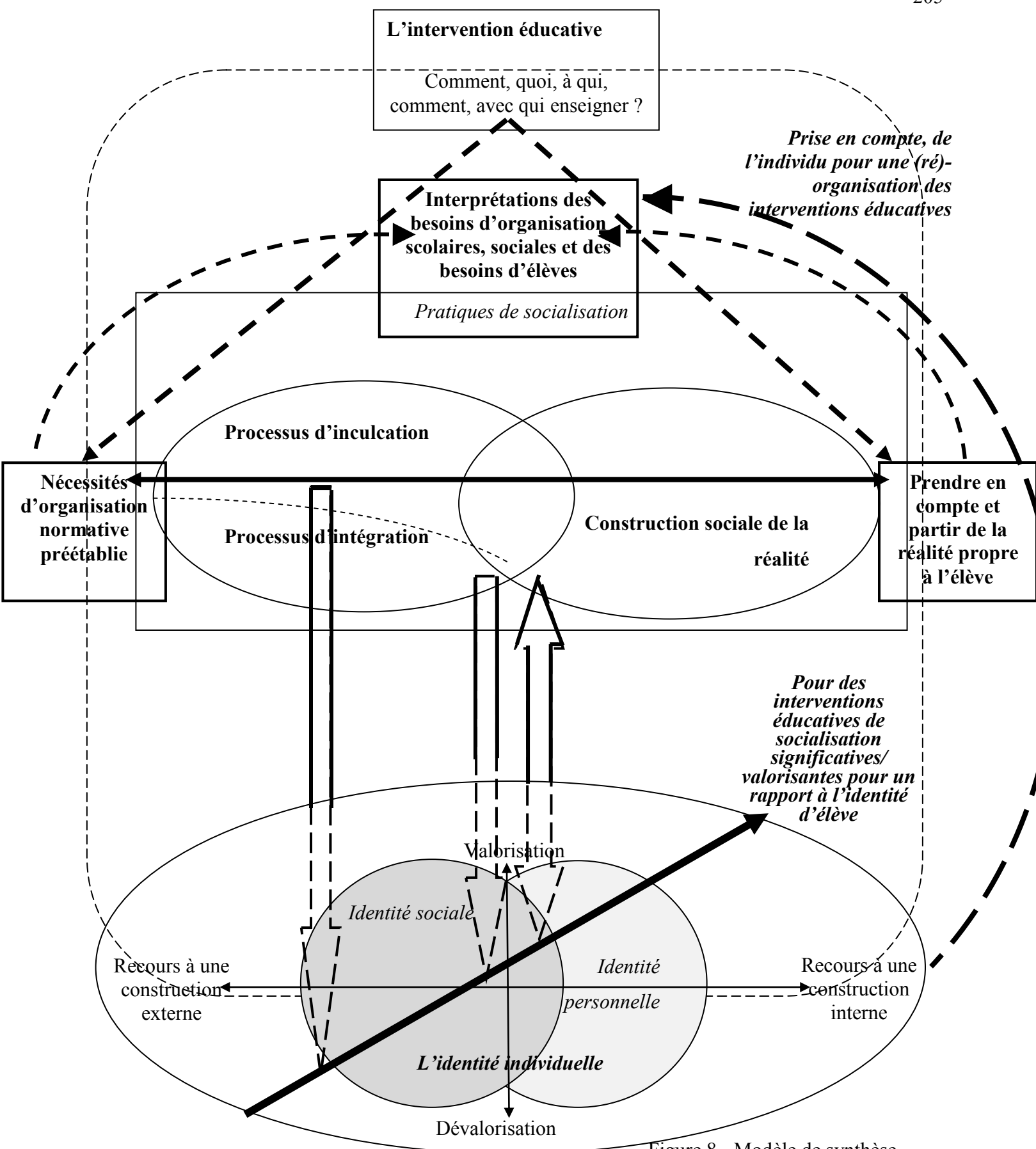


Figure 8 - Modèle de synthèse

Dans ce sens, si notre analyse des pratiques de socialisation n'admet qu'un recours implicite à l'identité, il semble pourtant que le choix d'approche de socialisation influencerait ce recours identitaire. Des processus de socialisation inculcatoires, construits à partir de normes scolaires préétablies, admettent à ce sujet un recours à l'identité externe. Un possible écart à la norme peut dès lors s'accompagner de regards déficitaires quant à l'individu, avec des recours dévalorisants de l'identité sociale. Une approche d'intégration présente pour sa part une volonté d'amener l'élève à concevoir une pertinence dans le respect de normes scolaires. Les recours identitaires depuis ces processus demeurent pourtant construits par des positionnements externes à l'élève. Les perspectives d'approches concevant la socialisation comme une construction sociale de la réalité cherchent de leur côté à centrer l'apprentissage sur l'élève, à prendre en compte sa propre réalité et ses positionnements internes, valorisant une identité sociale et personnelle. Depuis une telle perspective de socialisation, l'élève est ainsi (co)-responsable de sa propre socialisation.

Les interventions éducatives présentent de leur côté une réflexion de l'enseignant quant aux nécessités d'organisation normative (aspects qui découlent encore d'un agir scolaire préétablie), ainsi que des besoins de prendre en compte, de partir de la réalité des élèves. Ces doubles nécessités semblent en tension. C'est dans ce sens que l'enseignant est confronté à faire des choix pour la mise en place de pratiques de socialisation. Conscientes des regards dévalorisants que certaines pratiques de socialisation peuvent porter à l'individu, les interventions éducatives tentent de superposer différentes conceptions hiérarchisées des pratiques de socialisation, d'intégrer des activités pour une valorisation de l'individu à l'enseignement et de rendre l'apprentissage signifiant pour l'élève. C'est par le regard porté à l'élève, se construisant progressivement depuis les relations interpersonnelles en pratique, que l'enseignant arrive à réinterpréter les interventions éducatives qu'il se veut mettre en place par la suite.

Après avoir discuté et interprété nos données, nous arrivons à conclure cette recherche.

CONCLUSION

Ce mémoire est parti de trois objectifs spécifiques pour une analyse des interventions éducatives d'une enseignante au primaire quant à la socialisation dans le contexte d'une classe d'accueil au Québec. Après un aperçu de différents ancrages théoriques reliés à la socialisation, une conceptualisation de l'identité et de l'intervention éducative, une méthodologie de type exploratoire a été choisie. Celle-ci adopte un regard ethnométhodologique d'une présentation et analyse des données. La démarche de recherche se veut ainsi originale par son regard holistique sur la pratique de socialisation. Une enseignante en classe d'accueil a été choisie comme participante à cette recherche. L'analyse des données se veut par la suite approfondie : des entrevues préliminaires et d'explicitation, des notes d'observation de treize journées d'observation et des enregistrements en classe ont été choisis pour réaliser ce projet.

Les résultats mettent de l'avant la complexité des valeurs et normes de socialisation émergeant en action et émettant des rôles à l'élève pour un rapport à l'identité sociale et personnelle. Les pratiques de socialisation ont en effet pu être regroupées sous quatre thèmes principaux. Ils sont reliés à un comportement scolaire, au travail scolaire, à un rapport à soi et à l'autre et à l'apprentissage et l'utilisation du code linguistique. Ces types de pratiques s'enlignent respectivement à des perspectives d'inculturation normative et culture et de distanciation critique.

Nous avons par ailleurs pu soulever que certaines pratiques découlent davantage d'une culture ou politique scolaire préétablie. D'autres mettent de l'avant un positionnement et une nuance de l'enseignante de ces pratiques : une volonté de prendre en compte les réalités des élèves. Les interventions éducatives admettent en effet un regard réflexif de l'enseignante à propos de telles pratiques, de leurs bénéfices et défis, pour mettre en place des activités de médiation de l'élève à un apprentissage se voulant valorisant et, dans la mesure du possible,

signifiant pour l'individu. Dans ce sens, l'intervention éducative de socialisation peut être perçue comme un bricolage ou une superposition de pratiques pour (re)-valoriser, (re)-connaître l'élève ou déconstruire certaines conceptions hiérarchisées, implicites aux pratiques de socialisation. Des liens des pratiques observées avec des approches déficitaires, de reconnaissance-ressource, de reconnaissance-compétence et des ancrages théoriques et pédagogiques ont encore pu être dépistés. Pourtant, ces liens ne demeurent à l'instant encore implicites et d'autres recherches seront nécessaires afin d'explicitier et d'opérationnaliser davantage ces approches.

Notre recherche met de l'avant l'importance de concevoir l'éducation et la mission de socialisation par son caractère dynamique quant à l'individu et les normes et valeurs en société. Cette conceptualisation dialectique dépend des conceptions de l'enseignant, de sa conscientisation éducative par rapport aux individus. Si les politiques pour une intégration scolaire et sociale, recensées dans la problématique, semblent avant tout permettre une proposition d'un regard normatif préétabli, les manières de sensibilisation à la diversité et de proposition d'un espace de l'individu en société doivent se dégager des conceptions et pratiques éducatives. L'enseignant doit à la fois répondre à des nécessités d'organisation normative préétablie et des besoins se dégageant des réalités d'élèves. Face à des possibles tensions s'y dégageant, il reste principalement laissé à lui-même.

Dans ce sens, cette étude adresse l'importance d'approfondir les connaissances scientifiques et formatives pour une sensibilisation des enseignants aux traitements de la diversité, aux relations interculturelles et interpersonnelles et à la mise en pratique de la mission de socialisation.

La démarche de recherche choisie pour cette étude comporte toutefois des limites. Tout d'abord, depuis le choix d'analyse d'un seul cas, les résultats et l'analyse doivent être interprétés avec prudence. L'acceptation bénévole de l'enseignante à participer à notre étude et son implication préalable à plusieurs recherches et formations a probablement influencé sa sensibilité quant aux enjeux englobant notre thème de recherche. S'il s'avérait intéressant d'entreprendre d'autres études impliquant plusieurs participants, nous ne pouvons dans le présent mémoire pas

isoler explicitement les variables contextuelles influençant possiblement la mise en pratique de différentes activités.

Notre présence physique en classe et la sélection des journées de collecte de données en collaboration avec l'enseignante doivent par ailleurs être rappelées : ainsi, cette démarche aurait potentiellement pu provoquer des effets de désirabilité sociale, modifiant par-là les pratiques mises de l'avant. Suite à ce risque, l'utilisation de la prise de notes et d'enregistrement audio comme instruments de données a été choisie afin d'éviter une falsification des pratiques authentiques. Ces choix d'instrumentation méthodologique, au détriment d'enregistrements vidéo ou d'observations par plusieurs personnes, représentent pourtant une autre limite à notre démarche de recherche.

Si on pouvait argumenter que la prise de notes comporte l'avantage d'une collecte et d'un traitement accélérés des données, ce choix reste pourtant soumis à la subjectivité du chercheur. En effet, depuis notre choix d'un objet de recherche interdisciplinaire et parfois implicite à l'action directement observable, nous ne prétendons pas avoir pu noter et analyser l'entièreté des pratiques mises de l'avant: notre regard d'observation a potentiellement pu être dirigé subjectivement sur certains éléments, tandis que d'autres nous ont peut-être échappé (Laperrière, 2009). Il en est de même quant aux choix de transcription de séquences de conversation en classe, qui ont été sélectionnés suite à une première lecture analytique des notes d'observations.

Si les résultats fournissent un aperçu des interventions éducatives pour ce qui est de la socialisation en classe d'accueil, celui-ci reste ancré au contexte spécifique du cas singulier dans lequel s'inscrit notre collecte de données. De même, du fait que nous avons fait le choix de restreindre notre collecte des données à l'analyse des pratiques de l'enseignante, l'analyse des recours identitaires n'a pu être entreprise d'une manière indirecte. Il serait, dans le cadre de futures recherches, intéressant de prendre davantage en compte ce facteur de l'élève. Nous appuyons ainsi avant tout les résultats de cette recherche exploratoire par leur caractère de pertinence dans une étape préliminaire, menant possiblement à d'autres études.

Dans ce sens, nous encourageons la poursuite de recherches analysant les impacts des pratiques de socialisation pour la construction identitaire des individus. Il serait fructueux de mieux pouvoir situer et distinguer l'influence culturelle et normative de différents contextes scolaires et les conceptions des enseignants à propos de la mise de l'avant de pratiques de socialisation. Nous encourageons dans ce sens aussi l'avancement des connaissances scientifiques pour une opérationnalisation de la relation interpersonnelle, influençant possiblement la mise en place des approches pour un traitement de la diversité.

La présente recherche est partie du terrain d'étude qui est celui du contexte d'intégration scolaire et sociale d'une population immigrante et de l'enseignement en classe d'accueil. Il serait pourtant pertinent de savoir situer les pratiques de socialisation et l'influence de la conceptualisation des besoins d'élèves par les enseignants en classe régulière. L'institutionnalisation des élèves en classe d'accueil implique certaines pratiques de socialisation dévalorisantes, mais semble de même pouvoir mettre de l'avant une meilleure compréhension et prise en considération de l'enseignant à propos de certains besoins d'élèves. Par son objet de recherche choisi, cette étude ne se veut pas dresser des conclusions à propos de la pertinence d'organisation des classes d'accueil. Nous aimerions plutôt terminer ce travail par un argumentaire que les pratiques de socialisation et les besoins d'appartenance et de différenciation des individus, conçus par une grande partie de recherches interculturelles, ne se limitent guère à une problématique spécifique à la population immigrante. Plutôt faudrait-il faire avancer les connaissances scientifiques quant au traitement scolaire de l'individu et de la diversité, d'une manière générale, afin de pouvoir situer davantage les dynamiques de flexibilité quant aux nécessités normatives et approches interculturelles et interpersonnelles. Ces aspects sont en effet imbriqués à la mise en place d'une pratique de socialisation, mission de l'école québécoise qui, rappelons-le, ne se limite guère à des aspects affectifs d'une relation enseignant – élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et Francophonie*, 36(2), 16-30.
- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : Entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de La Suisse romande et du Tessin*, 4, 233-258.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out ? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Antaki, C. et Widdicombe, S. (1998). Identity as an Achievement and as a tool. In C. Antaki et S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk* (p. 1-14). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université.
- Baietto, M., Barthelemy, A. et Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Benett, M. (2006). Cultural Resources and School Engagement among African American Youths : the Role of Racial Socialization and Ethnic Identity. *Children & Schools*, 28(4), 197-206.
- Berard, T. (2009a). Ethnomethodology. In S. Littlejohn et K. Foss (dir.), *Encyclopedia of Communication Theory, Volume I* (p. 360-363). Thousand Oaks, CA : SAGE.

- Berard, T. (2009b). Membership Categorization Analysis (MCA). In S. Littlejohn et K. Foss (dir.), *Encyclopedia of Communication Theory, Volume 1* (p. 650-651). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Collin.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : An international Review*, 46(1), 5-68.
- Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. In P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des Approches Interculturelles en Sciences de l'Éducation* (p.147-162). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Biesta, G. (1994). Education as Practical Intersubjectivity. Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, 44(3), 299-317.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Brint, S. (2006). Schools and Socialization. In G. Handel (eds.) *Childhood Socialization* (p. 157-175). New Brunswick, NJ: AldineTransaction.
- Broqua, C. (2009). Observation ethnographique. In O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 379-386). Paris : Presses de Sciences Po.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : Champ notionnel et devenir. In C. Camilleri, M. Cohen-Emerique et M. Abdallah-Pretceille (dir.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris: Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. et Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and Identity Strategies. Dans J. Berry, P. Dasen et T. Saraswathi, *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Basic Processes and Human Development, vol. 2* (p. 41-67). Boston: Allyn Bacon.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Cefaï, D. et Depraz, N. (2001). De la méthodologie phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique. Garfinkel à la lumière de Husserl et Schütz. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 75-97). Paris : La Découverte.
- Cobb, P. et Hodge, L. (2002). A Relational Perspective on Issues of Cultural Diversity and Equity as They Play Out in the Mathematical Classroom. *Mathematical thinking and Learning*, 4(2-3), 249-284.
- Codol, J. (1981). Une approche cognitive du sentiment d'identité. *Social Science Information*, 20(1), 111-136.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Conein, B. (2001). Classification sociale et catégorisation. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 239-258). Paris : La Découverte.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : puf.
- Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie*. Paris : puf.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières et possibilités interdisciplinaires*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dasen, P. (2000). Approches interculturelles : Acquis et controverses. In P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Raisons éducatives : Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation* (p. 7-30). Bruxelles: De Boeck.
- DaSilva Iddings, A. et Katz, L. (2007). Integrating Home and School Identities of Recent-Immigrant Hispanic English Language Learners Through Classroom Practices. *Journal of Language, Identity & Education*, 6(4), 299-314.
- De Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Fornel, M. (2001). Introduction. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 9-13). Paris : La Découverte.

- De Fornel, M. et Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Épistémologie Langage*, 22(1), 131-155.
- De Ketele, J. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : Presses universitaires de France.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012a). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012b). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport public. Québec : Direction des Services aux communautés culturelles (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>>. Consulté le 03/27/2014.
- Deschamps, J. et Devos (1999). Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent covarier. In J. Deschamps, J. Morales, D. Paez et S. Worchel (dir.), *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes* (p. 149-167). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard.
- Dion-Lafrance, M. (2011). *Diversité ethnoculturelle en milieu universitaire. Étude descriptive du climat institutionnel et des interactions interculturelles entre étudiants*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Dusi, P., Steinbach, M. et Messetti, G. (2012). Citizenship education in multicultural society : Teachers' practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1410-1419.
- Erikson, E. (1968). *Identity : youth and crisis*. New York : Norton.
- Froelich, A. (2009). *Les orientations d'acculturation transmises aux élèves immigrants au secondaire à Sherbrooke: analyse des documents officiels et scientifique*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

- Gajardo, A. et Dasen, P. (2007). Des ethnomathématiques à l'école : entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école (FPSE Université de Genève)*, 13, 2-4.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 31-56). Paris : La Découverte.
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 169-198). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: L'Harmattan.
- Ghosh, R. et Abdi, A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Giroux, H. (2000). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In J. Noel (dir.), *Notable selections in multicultural education* (p. 175-184). Connecticut: The McGraw-Hill Companies.
- Gohier, C. (1993). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle. Dans C. Gohier et M. Schleifer *La question de l'identité : Qui suis-je? Qui est l'autre?* (p. 21-40). Montréal : Les Éditions logiques.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1992). *Orientations pour une répartition régionale plus équilibrée de l'immigration*. Québec : Ministère des communautés culturelles et de l'immigration.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. pour assurer la pleine participation des québécois des communautés culturelles au développement du Québec. plan d'action 2004-2007*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La diversité : une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec. 2008-2013*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec. (2012a). Présence en 2012 des immigrants admis au Québec de 2001 à 2010. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence_2012_immigrants_admis_Qc_2001-2010.pdf. Consulté le 02/21/2013. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec. (2012b). Portraits régionaux 2001-2010. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2012. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_regionaux_2001-2010.pdf. Consulté le 01/30/2013.
- Gouvernement du Québec. (2012c). Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2007-2011. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2007-2011.pdf>. Consulté le 02/21/2013.
- Gouvernement du Québec. (2012d). L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2007_2011.pdf. Consulté le 01/30/2013.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Groulx, L. (1998). Chapitre 1 : Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. In J. Poupart, L. Groulx, R. Mayer, J. Deslauriers, A. Laperrière et A. Pires *La recherche qualitative Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-46). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gumperz, J. et Berenz, N. (1993). Transcribing Conversational Exchanges. In J. Edwards et M. Lampert (dir.), *Talking Data : Transcription and coding in Discourse research* (p. 91-121). Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel Tome 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel Tome 2 Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. In D. Silverman (ed.) *Qualitative research: Theory, Method and Practice* (p. 161-182). London: Sage.
- Heritage, J. et Atkinson, M. (1984). Introduction. In J. Heritage et M. Atkinson (dir.), *Structures of Social Action Studies in Conversation Analysis* (p. 1-16). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Hogg, M. (2006). Social Identity Theory. In P. Burke (dir.), *Contemporary Social Psychology Theories* (p. 111-137). Stanford, CA : Stanford University Press.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, 117(1), 39-52.
- Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale. In J.-P. Payet et A. Battegay (eds.) *La reconnaissance à l'épreuve Explorations socio-anthropologiques*. (p. 45-58). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : cerf.
- James, C. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. In C. James (dir.), *Possibilities and limitations. multicultural policies and programs in canada* (p. 12-20). Halifax, NS: Fernwood.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner *Conversation Analysis Studies from the first generation* (p. 13-31). Amsterdam : John Benjamins.
- Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école L'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-9.pdf>>. Consulté le 07/07/2012.

- Kastersztein, J. (1981). Aspects psychosociaux de l'identité. *Social Science Information*, 20(1), 95-109.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires : Approche dynamique des finalités. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 27-41). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kunnen, S. et Bosma, H. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 183-203.
- Labelle, M. et Dionne, X. (2011). *Les fondements théoriques de l'interculturalisme. Rapport présenté à la Direction de la gestion de la diversité et de l'intégration sociale, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.criec.uqam.ca/Page/Document/Rapport%20Inter%20final%2029%20sept%202011.pdf>>. Consultée le 03/13/2012.
- Lacourse, F. et Maubant, P. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 3-8.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leanza, Y. (2008). La reconnaissance comme principe d'une éthique de l'altérité. Une réflexion à partir de pratiques médicales. In J.-P. Payet et A. Battegay (eds.) *La reconnaissance à l'épreuve Explorations socio-anthropologiques*. (p. 133-140). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état sur la question. *Dossier des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Lenoir, Y. (2010). La tension instruction-socialisation dans les pratiques québécoises d'enseignement au primaire : vers une dérive thérapeutique. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*.

- Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser Regards internationaux* (p. 185-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Froelich, A. (2012). *La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec*. Communication lors du colloque intitulé "La reconnaissance en éducation: une notion futile ou utile pour cerner les rapports sociaux?", 17e Congrès de l'AMSE-AMCE-WAER, Reims, 3-8 juin 2012.
- Lenoir, Y. et Lenoir-Achdjian, A. (à paraître). Accommodements raisonnables et dialogue interculturel au Québec: au-delà de la problématique première, une tension avec le multiculturalisme canadien et des incidences sur le système scolaire. In D. Alaoui (dir.), *Titre à venir*. Anthropos, collection de Remi Hess.
- Lenoir, Y., Esquivel, R., Froelich, A. et Jean, V. (s.d.). Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite__VF.pdf. Consulté le 15/03/2014.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, avril 2002.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, M. et McConnel, A. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/2-Cadre_concept_T1.pdf. Consulté le 09/13/2012.
- Lipiansky, E. (1990). Identité subjective et interaction. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 173-211). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lipiansky, E. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. *Connexions*, 58, 59-69.
- Lipiansky, E. (1998). L'identité personnelle. In J. Ruano-Borbalan (dir.), *L'Identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 21-27). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lipiansky, E., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-

- Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). Paris: Presses Universitaires de France.
- Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement interculturel. In C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). Paris: Presses Universitaires de France.
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). Les enjeux de la socialisation. In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 195-218). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (1970). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.) *Traité de psychologie de l'enfant* (p. 9-234). Paris: PUF.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série*, 2, 5-17.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité ethnoculturelle à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Abumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : Une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Helly, D. et Tessier, C. (2005). Pour un débat éclairé sur la politique canadienne du multiculturalisme : Une analyse de la nature des organismes et des projets subventionnés (1983-2002). *Politique et Sociétés*, 24(1), 49-71.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Métraux, J. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.
- Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain ? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, 21, 151-170.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-43.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2010). La diversité ethnoculturelle dans les programmes français de sciences et technologie de l'Ontario : une analyse comparative entre le programme de 1998 et celui de 2007. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 16(2), 118-145.

- Nugent, A. (2006). Demography, National Myths and Political Origins : Perceiving Official Multiculturalism in Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 38(3), 21-36.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en Sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payet, J.-P. et Battegay, A. (2008). La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve des sciences sociales. In J.-P. Payet et A. Battegay (éds.) *La reconnaissance à l'épreuve Explorations socio-anthropologiques*. (p. 23-42). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Phinney, J. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51, 918-927.
- Phinney, J., Ferguson, D, et Tate, J. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A casual model. *Child Development*, 68, 955-969.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K. et Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques : Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Migration & Integration*, 10, 245-264.
- Portes, P. (1999). Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants : A Cultural History Puzzle. *American Educational Research*, 36(3), 489-507.
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste: conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie* , 36(1), 197-216.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone Rapport de recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/rapport%20final%20%C3%A9ducation%20antiraciste.pdf>>. Consulté le 03/13/2012.

- Qribi, A., Courtinat, A. et Prêteur, Y. (2011). Socialisation interculturelle et dynamiques identitaires chez les jeunes adultes issus de l'immigration maghrébine en France. *International Review of Education*, 56, 683-703.
- Quiby, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en Sciences Sociales*. Paris : DUNOD.
- Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire: Politiques et diversité. In G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 7-42). Montréal: gaëtan morin.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2013). *Le petit Robert*. Document téléaccessible à l'adresse <http://pr.bvdep.com/login_.asp>. Consulté le 21/02/2013.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Chen, Y., Roberts, C. et Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups, *The Journal of Early Adolescence*, 19, 301-322.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris: Dunod.
- Roy, G., Legault, G. et Rachédi, L. (2000). Les modèles de pratique et les idéologies d'intervention. In G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 101-119). Montréal: gaëtan morin éditeur.
- Sabatier, C. (1999). Adolescents issus de l'immigration. Les clichés à l'épreuve des faits. In B. Brill, P. Dasen, C. Sabatier et B. Krewer (dir.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelles cultures?* (p. 357-381). Paris : L'Harmattan.
- Sacks, H. (1995). Lectures on conversation. In G. Jefferson et E. Schegloff (dir.), *Harvey Sacks Lectures on Conversation*. Cambridge, MA : Blackwell.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- Schegloff, E. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462-482.
- Schegloff, E., Koshik, I., Jacoby, S. et Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Sharrock, W. et Coulter, J. (2001). Réflexions sur le raisonnement. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 15-29). Paris : La Découverte.
- Ship, S. (2005). Citizens of the State but not members of the nation The politics of Language and Culture in the Construction of minorities in Quebec. In C. James (dir.), *Possibilities and limitations. multicultural policies and programs in Canada* (p. 76-92). Halifax, NS: Fernwood.
- Sleeter, C. (1992). *Keepers of the american dream. A study of staff development and multicultural education*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Sleeter, C. et Grant, C. (2009). *Making choices for multicultural education. five approaches to race, class, and gender*. (6^e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Statistiques Canada. (2006). *Projections de la diversité de la population canadienne. 2006 à 2031*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2010001-fra.pdf>>. Consulté le 02/23/2013.
- Steinbach, M. (2010a). Eux autres versus nous autres: adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Steinbach, M. (2010b). Quand je sors de l'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(1), 153-170.
- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). 'Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture' : les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183-202.
- Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. In M. Vatz Laaroussi, E. Bernier, L. Guilbert (dir.) *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants* (p. 41-71). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Storari, C. et Gilles, I. (2008). Relations entre identité sociale et identité individuelle dans une situation de catégorisations croisées. *Sciences croisées*, 2-3. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sciences-croisees.com/N2-3/storari.pdf>>. Consulté le 19/02/2013.

- Taboada-Leonetti, I. (1981). Identité individuelle, identité collective. Problèmes posés par l'introduction du concept d'identité en sociologie. Quelques propositions théoriques à partir de trois recherches sur l'immigration. *Social Science, Information sur les Sciences sociales*, 20(1), 137-163.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: Le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relation. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion? Intégration sociale et dynamique de la personne*. Paris : Dunod.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *la socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-73). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, 83(1), 53-78.
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Theodorou, E. (2010). 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 501-520.
- Université de Sherbrooke. (2012). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>. Consulté le 02/21/2012.
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: de boeck.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.
- Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi. In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *la socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 129-161). Paris : Presses Universitaires de France.

- Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 10, 45-58.
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 6. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016480ar.html>>. Consulté le 03/28/2014.
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer. *Recherches en éducation*, 9, 43-55.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É. et Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École-Famille-Communauté Guide d'accompagnement*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/ehf/08-complet.pdf>>. Consulté le 03/29/2014.
- Verhoeven, M. (2005). Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée ». *Lien social et politiques – RIAC*, 53, 105-115.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Watson, R. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie. In M. de Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 15-29). Paris : La Découverte.
- Widmer, J. (2001). Catégorisations, tours de parole et sociologie. In M. De Fornel, R. Ogien et L. Quéré *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale* (p. 207-238). Paris : La Découverte.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Xavier de Brito, A. et Vasquez, A. (1998). Les divers univers de socialisation des jeunes : famille, école et quartier. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 30, 143-155.
- Yvon, F. et Durand, M. (2012). *Reconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: de boeck.

Zine, J. (2001). Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(4), 399-423.

ANNEXE A
CALENDRIER DES OBSERVATIONS

1 ^{ère} journée d'observation	28 août
2 ^{ème} journée d'observation	29 août
3 ^{ème} journée d'observation	3 septembre
4 ^{ème} journée d'observation	4 septembre
5 ^{ème} journée d'observation	5 septembre
6 ^{ème} journée d'observation	13 septembre
7 ^{ème} journée d'observation	18 septembre
8 ^{ème} journée d'observation	27 septembre
9 ^{ème} journée d'observation	9 octobre
10 ^{ème} journée d'observation	23 octobre
11 ^{ème} journée d'observation	4 novembre (après-midi seulement)
12 ^{ème} journée d'observation	5 novembre (le matin seulement)
13 ^{ème} journée d'observation	22 novembre

ANNEXE B LE GUIDE D'ENTREVUE PRÉLIMINAIRE

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE PROJET PORTANT SUR LES PRATIQUES DE SOCIALISATION DES ENSEIGNANTS DANS LES CLASSES D'ACCUEIL DU PRIMAIRE AU QUÉBEC (C. STEICHEN)

Section I. Introduction

1. **Présentation de l'intervieweur**,
court rappel du projet de recherche et de ses règles éthiques (respect de l'anonymat, possibilités de publication, liberté de se distancier à tout moment de la participation)
2. **Présentation de la personne interviewée** :
 - ➔ Formation
 - ➔ Cycle (classe d'âge) d'enseignement,
 - ➔ Années d'expérience,
 - ➔ Années d'expérience en classe d'accueil,
 - ➔ Matières enseignées,
 - ➔ Nombre d'élèves dans la classe,
 - ➔ Information : leurs pays origines et langues maternelles
3. Description des **spécificités de l'école et de la communauté** :
(p.ex. milieu défavorisé, Contact avec les parents, échange avec d'autres enseignants)
4. Y a-t-il **d'autres intervenants particuliers** avec lesquelles vous collaborez régulièrement ?
(p.ex. orthopédagogue, soutien individualisé pour certains élèves, travailleur social...)

Section II. Caractéristiques des élèves de la classe d'accueil

1. Comment **caractérisez-vous la classe d'accueil** ?
(Quels sont les rôles importants de son fonctionnement ?)
 - ➔ Quelles sont les difficultés et contraintes de son organisation ?
2. Comment définiriez-vous une **intégration réussie** pour l'élève?
(Comment se construit cette intégration ?)
 - ➔ Quel en est le **rôle de l'école** pour répondre aux besoins et défis?
3. Est-ce que les **élèves de l'accueil se distinguent des élèves des classes réguliers**
 - ➔ De manière générale et sur le plan scolaire ?
 - ➔ Quelles sont les **caractéristiques sociales (les besoins, défis et atouts)** que vous observez chez ces élèves entrant à l'accueil ?
(Différences culturelles, difficultés d'adaptation, de communication, estime, comportements et affinités...)
4. **Comment évoluent-ils** au cours de l'année?
(amitiés qui se forment, temps d'adaptation nécessaire, rapprochement de la 'culture québécoise' et/ou conservation de leur culture)
5. Qu'est-ce qu'un **'bon élève' en classe d'accueil** pour vous ?

→ **Objectifs d'enseignement ?**

6. Qu'est qu'une **'bonne' classe** pour vous ? (p.r. à la gestion de la classe p.ex.)

Comment **arriver à un bon fonctionnement** de classe (la gestion de classe de l'enseignant)?

→ Est-ce qu'il y a des difficultés particulières dans l'organisation de ces classes ?

→ Difficultés d'organisation scolaire et sociale?

7. Quel **rôle joue le facteur langagier dans l'intégration des élèves** selon vous ?

→ En général ? Pour son parcours de réussite scolaire ?

Section III. La pratique et l'intervention de l'enseignant à l'accueil

1. Est-ce que vous pensez que **l'enseignant joue un rôle dans l'intégration de l'enfant nouvellement arrivée? Pourquoi?**

(Comment peut-il aider l'élève nouvellement arrivé à travers son parcours?)

2. Pensez à un **élève qui venait tout juste d'arriver dans votre classe** : comment l'introduisez-vous à son nouvel environnement

→ **À la classe, les camarades, la culture québécoise** → (Quelle priorité ?)

3. Est-ce qu'il y a **des élèves qui ont de la difficulté à se familiariser avec leur nouvel environnement**

(besoin de se faire des amis, de trouver leur place auprès des autres élèves de la classe/de l'école, d'être accepté et d'accepter le nouveau domicile)?

→ Si oui, quelles seraient des possibles interventions au quotidien ?

→ Est-ce qu'il y a des interventions particulières ?

4. Est-ce qu'il y a des **interventions particulières pour répondre aux besoins des élèves** que vous jugiez particulièrement **importants et que vous aimerez décrire** ?

(hors des heures de classe ou pendant les heures de classe (p.ex. projets ou activités interculturelles) ?

→ Avez-vous observé des effets par rapport à ces activités (pendant/après l'activité, à long terme?)

5. Qu'est-ce qu'un **'bon' climat de classe** pour vous ?

→ Comment y arriver ?

Section IV. La socialisation et sa pratique

1. Pouvez-vous donner une **définition de la 'socialisation'** ? Quelle **importance accordez-vous** à cette mission ?

→ Est-ce que la **socialisation en classe d'accueil** prend une **autre composante** que celle des classes régulières? **Pourquoi ?**

→ **Quand/ où est-ce qu'on 'socialise' à l'école ?**

→ Est-ce qu'il y a des **apprentissages formels ou informels** qui vous semblent **y reliés**?

2. Est-ce qu'il y a des **valeurs** qui vous semblent **particulièrement importantes lors de la vie en classe et à la rentrée** ?

→ Comment **instaurez-vous ces valeurs** ? Est-ce que **vous vous souvenez d'expériences particulières** (un conflit, une difficulté) ou vous avez insisté sur de telles valeurs ?

(langue parlée, apprendre à se connaître, respect, tolérance, etc.)

3. Est-ce qu'il y a **des moments dans votre pratique** où vous êtes conscient de **'socialiser' les élèves**?

- ➔ Pouvez-vous donner **des exemples ? (discussions, gestes posés, actions entreprises, activités spécifiques, organisation de la classe, etc.)**
 - ➔ Lors de certaines **matières ?** (français, maths, éthique et culture religieuse, etc.)
 - ➔ À travers des **modalités de travail** (le travail en équipe, le jumelage, l'utilisation d'outils spécifiques) ?
 - ➔ Lors de **routines quotidiennes** (lors de la collation, routine de lecture, conseil de classe)?
 - ➔ Lors **d'échanges informels** (en pause, lors d'éventuels conflits ou débats) ?
 - ➔ À travers des **activités particulières** (échange avec d'autres classes, excursions, projets...) ?
4. Comment **l'élève peut contribuer à la vie en en classe ? (s'y impliquer)**
(p.ex. **proposition d'activités**, contribution à des projets, **flexibilité dans l'enseignement**, **échanges de connaissances**, activités particulières : discours philosophiques pour enfants ou conseil de classe) ?
- ➔ Quel y est le **rôle de l'enseignant ?** (dans ces moments de pratiques ?)
5. Avez-vous **quelque chose à ajouter ?**
(par rapport à la socialisation, aux besoins des élèves, au fonctionnement en classe d'accueil) ?

Section V. Conclusion

1. Est-ce que vous **aimez enseigner** en classe d'accueil ? Pourquoi ?
➔ Quelles sont les bénéfices pour l'enseignant, **qu'est-ce que cela vous apporte ?**
2. Quelles sont les **caractéristiques qu'il faut pour enseigner en classe d'accueil**
Quels **sont les défis de l'enseignant** en classe d'accueil ?
(p.ex. patience, flexibilité, dynamisme)
3. Quels sont les **outils qui vous aideraient dans votre pratique**
(quant à vos difficultés, p.ex. plus de temps, plus de ressources, plus d'échanges avec les parents, ...)? (Les difficultés : contraintes systémiques : manque de connaissances par rapport à l'élève, etc.)

*L'intervieweur remercie l'enseignant pour sa participation généreuse et lui demande s'il y aurait **autre chose à ajouter** ou d'autres questions par rapport au projet.
Par la suite, l'intervieweur arrête l'enregistrement.*

ANNEXE C

LE GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION I

1. Comment a été planifiée la rentrée ?
 - ➔ de manière précise et écrite, ainsi que les principales interventions décidées.
 - ➔ Quelles ont été les adaptations contextuelles non planifiées et pourquoi?
 - ➔ Est-ce qu'il y a des interventions et activités que vous jugez particulièrement importantes, pourquoi ?
2. Avez-vous observé des difficultés d'adaptation des élèves nouvellement arrivés quant à différentes façons de faire ?
 - ➔ les normes scolaires telles que le recours au silence, la gestion du temps
 - ➔ Quelles ont été vos interventions et pourquoi ?
3. Les règles de vie ont été introduites dès le début, pourquoi ?
 - ➔ Comment avez-vous décidé de les introduire? Qu'est-ce qui vous amené à faire ce choix?
 - ➔ Comment faire en sorte qu'ils sont respectés ?
4. Est-ce qu'il y a des moments dans votre pratique où vous avez été consciente de 'socialiser' les élèves? À quels moments ? Pouvez-vous décrire brièvement les objectifs et décisions qui ont guidé la réalisation de ces activités ?
 - ➔ Lors de certaines activités ?
 - ➔ Lors de routines quotidiennes (lors de la collation, routine de lecture, 5-4-3-2-1-)?
 - ➔ Lors d'échanges informels (en pause, lors de conflits, dans le corridor ou dans l'escalier) ?
 - ➔ À travers des modalités de travail (le jumelage, l'utilisation de l'outil des 'feux rouges') ?
 - ➔ À travers des activités particulières (échange avec d'autres classes) ?
5. Est-ce qu'il y a des valeurs, scolaires ou non-scolaires qui vous semblent avoir émergé de ces premières journées ? Lesquelles et pourquoi ?
6. Quelles interventions vous semblent avoir pu favoriser un sentiment de bien-être au sein du groupe-classe ? -Au sein de l'école ?
 - ➔ Activités spécifiques et au quotidien ? Votre rôle ? Le rôle de l'élève ?
 - ➔ Est-ce que ces activités avaient été planifiées ? Quelles interventions/réactions pour quels objectifs ?
 - ➔ Est-ce qu'il y avait des actions où vous êtes intervenues pour construire une bonne relation avec l'élève ? Pouvez-vous en décrire quelques-unes ?
7. Quelles interventions vous semblent avoir pu favoriser un sentiment de valorisation de l'élève ?
 - ➔ Lors d'activité où l'élève pouvait parler de lui-même/ de son vécu.
 - ➔ Lors d'interventions d'encouragement.
 - ➔ Votre rôle ? Le rôle de l'élève ?
 - ➔ Est-ce que ces activités avaient été planifiées ? Quelles interventions/réactions pour quels objectifs ?
8. Comment arrivez-vous à apprendre à connaître vos élèves ?

- Informations reçues avant la rentrée ?
- Au quotidien et lors d'activités particulières?
- Est-ce que vous vous servez de ces connaissances pour la réalisation d'activités, d'interventions?

PARTIE II - Retour sur les activités choisies et qui n'ont pas été thématiques en profondeur : comment et pourquoi être intervenu d'une manière spécifique?

- L'arrivée des élèves et des parents à la cour de récréation
- Les routines du 5-4-3-2-
- Les jeux d'apprentissage des noms
- L'utilisation des gestes, des langues, des demandes d'aide aux élèves (pour traduire)
- L'utilisation des pictogrammes, de l'imitation de comportements/activités.
- L'attribution des pupitres
- Le choix des équipes lors du jumelage
- Les activités spéciales avec toutes les élèves de l'école
- La surveillance à la pause → au soccer : choix du capitaine, rappel des règles
- L'introduction de l'agenda, du lexique, la distribution du casier et du sac d'école.
- La vérification et le soutien individualisé → de l'agenda, s'assurer que chacun a pu jouer au jeu du ballon...
- L'utilisation des « feux rouges » et le droit de se parler.
- La discussion avec la mère d'un enfant à la deuxième journée.
- La gestion des conflits : dans le corridor. Comment êtes-vous intervenu ? → mise à la porte d'un élève, discussions avec deux élèves.
- L'activité de dessin sur les vacances scolaires.
- La narration du livre d' « Annie ». → pourquoi avoir choisi cette activité, ce livre ?
- La gestion des comportements, encouragements, explications, conséquences au quotidien.
- Les moments de détente (temps de jeu)
- La discussion avec les élèves le jeudi après-midi : la découverte de la carte mondiale.

9. Vos impressions générales de ces premières journées.

- Les points bénéfiques et les défis ?
- Comment prévoyez-vous continuer dans les prochaines journées et semaines ?

10. Est-ce que vous avez autre chose à ajouter ?

ANNEXE D

LE GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION II

1. Comment voyez-vous l'évolution de la vie en classe ?
 - ➔ Complicité qui se crée ?
 - ➔ Rappels au silence, respect des règles scolaires...?
2. Comment voyez-vous l'évolution de l'apprentissage ?
 - ➔ Évolution de l'apprentissage
 - ➔ Autonomie et attitudes par rapport à l'apprentissage ? (Si évolution : Comment s'est construite cette évolution ?)
3. Est-ce qu'il y a des moments dans votre pratique où vous avez été consciente de 'socialiser' les élèves? À quels moments ? Pouvez-vous décrire brièvement les objectifs et décisions qui ont guidé la réalisation de ces activités ?
 - ➔ Lors de certaines activités ?
 - ➔ Lors d'échanges informels (en pause, lors de conflits, dans le corridor ou dans l'escalier) ?
 - ➔ À travers des modalités de travail (le jumelage, projet sur les parcours migratoires) ?
 - ➔ À travers des activités particulières (échange avec d'autres classes) ?
4. Est-ce qu'il y a des valeurs, scolaires ou non-scolaires qui vous semblent avoir davantage émergé après une première période de la rentrée scolaire ? Pourquoi?
5. Quelles interventions vous semblent avoir pu favoriser un sentiment de bien-être au sein du groupe-classe ? -Au sein de l'école ?
 - ➔ Activités spécifiques et au quotidien ? Votre rôle ? Le rôle de l'élève ?
 - ➔ (Quelles interventions/réactions pour quels objectifs ?)
 - ➔ Est-ce qu'il y avait des actions où vous êtes intervenues pour construire une bonne relation avec l'élève ? Pouvez-vous en décrire quelques-unes ?
6. Quelles interventions vous semblent avoir pu favoriser un sentiment de valorisation de l'élève ?
 - ➔ Lors d'interventions d'encouragement.
 - ➔ Lors d'activité où l'élève pouvait parler de lui-même/ de son vécu.
 - ➔ Votre rôle ? Le rôle de l'élève ?
 - ➔ Est-ce que ces activités avaient été planifiées ? Quelles interventions/réactions pour quels objectifs ?
 - ➔ (si possible, découlant de l'explicitation de l'enseignante) Comment voyez-vous le lien de ces interventions avec les interventions pour un respect de règles scolaires (silence, etc.) ? *(bases pour... ou contradiction : besoin des deux, double socialisation ou dialectique...)*

PARTIE

7. Retour sur les activités choisies et qui n'ont pas été thématiques en profondeur : comment et pourquoi être intervenu d'une manière spécifique?
 - ➔ Les défis personnels (importance accordée aux défis et rappels, choix des défis par les élèves et aides)

- ➔ Le projet jumelage : présentation des camps de réfugiés, apprentissage de la langue de l'élève de l'accueil, activité de cuisine.
 - ➔ Le respect des règles scolaires : conséquences, encouragements, regard dirigé vers certains élèves (quelle évolution)
 - ➔ La valorisation du français en tant que langue de communication/ pour se pratiquer
 - ➔ La présentation de soi en avant du tableau (à l'aide du dessin des élèves)
 - ➔ Ré-apprentissage de la manière d'étudier (autonomie, apprendre ≠ faire des fiches, débrouillardise à l'aide du lexique)
 - Lors de la visite de deux anciens élèves?
 - ➔ Les 'dictées' (tests à chaque vendredi).
 - ➔ Réussite des 'privilèges-respect' et de 'circulation'
 - ➔ Les activités spéciales : natation,
 - ➔ Le recours à d'autres intervenants-ressources : bénévoles, stagiaire, aide-enseignante
 - ➔ La gestion de conflits entre élèves (la position de l'enseignante//y a-t-il eu une évolution selon vous?)
 - ➔ Le projet sur les parcours migratoires (pourquoi ce thème, déroulement, objectifs?)
 - ➔ La narration des deux histoires sur la petite fille d'Haïti et le bébé adopté.
8. Vos impressions générales de l'évolution de la pratique de septembre à aujourd'hui ?
- ➔ Les points bénéfiques et les défis ?
 - ➔ Comment prévoyez-vous continuer dans les prochaines semaines/ en janvier ?
9. Est-ce que vous avez autre chose à ajouter ?

ANNEXE E LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Les pratiques de socialisation des enseignants dans les classes d'accueil du primaire au Québec

Charles Steichen

Étudiant, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Gerardo Restrepo, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 10 mai 2013

ANNEXE F LETTRES D'INFORMATION AUX PARENTS

Lettre d'information à l'intention des parents

Les pratiques de socialisation des enseignants dans les classes d'accueil du primaire au Québec

Charles Steichen,
Faculté d'éducation, étudiant à la M.A. en sciences de l'éducation

Équipe de direction :
Pr. Marilyn Steinbach, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Pr. Mirela. Moldoveanu, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal

Madame, Monsieur,

Nous vous informons que l'enseignante de votre enfant a accepté de participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Décrire les différentes approches de socialisation qui se dégagent de la pratique de l'enseignant en classe.
- 2) Décrire la place accordée à l'élève depuis ces approches.
- 3) Comparer et analyser ces approches par rapport à leur contexte pour en dégager des possibles constats quant aux cadres d'intervention éducative dans lesquels ils ont été réalisés.

Dans le cadre de ce projet, plusieurs observations en salle de classe sont prévues. Je serai présent dans la classe de votre enfant durant les premières journées de la rentrée scolaire et pendant plusieurs journées (une à deux fois aux deux semaines) jusqu'en décembre 2013. Un enregistrement audio et des observations seront réalisés lors de ma présence en classe. Ces observations et enregistrements ont comme seul but d'analyser les actions de l'enseignant(e) et non celles des enfants.

L'enseignante informera verbalement les élèves de ma présence dans sa classe.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Charles Steichen, étudiant à la M.A. en sciences de l'éducation
Chercheur responsable du projet de recherche
Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation
Courriel : charles.steichen@usherbrooke.ca
Bureau : *****

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : *****, ou par courriel à: *****

Letter of information

Teacher socialization practices in a Quebec primary school '*classe d'accueil*'

Charles Steichen,
Faculté d'éducation, étudiant à la maîtrise en Sciences de l'éducation

Équipe de direction :
Pr. Marilyn Steinbach, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Pr. Mirela. Moldoveanu, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal

Dear Parent,

We hereby inform you that the teacher of your child has accepted to participate in the research mentioned above. The objectives of this research are :

- 1) To describe different socialization approaches that emerge from teaching practices in the classroom
- 2) To describe the place allocated to the student by these approaches
- 3) To compare and analyze these approaches according to their pedagogical intervention context

For the purposes of this study, different classroom observations will be conducted. I will be present in the classroom during the first days of school and then once or twice every two weeks until December 2013. When conducting the research, field notes will be kept, and teacher- student interaction will be recorded. The only objective of those records is to analyze teaching practices, not those of your child.

The teacher will inform the students that I will be present in the classroom.

If you have any questions concerning this research project, please feel free to contact me using the information below.

Charles Steichen, M.A. student in educational sciences
Researcher in charge of the project
Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation
E-Mail : charles.steichen@usherbrooke.ca
Office : XXXXXXXXXX
Cell. : *****

This project has been evaluated and approved by the ethics comitee of Education and Social Sciences at Université de Sherbrooke. If you have any questions concerning ethical aspects of this research (consentment to participate, confidentiality, etc.), don't hesitate to communicate with Serge Striganuk, president of the comitee, by contacting his secretariat at ***** or by E-Mail : *****

Carta de información para padres de familia

Las prácticas de socialización de los profesores en clase de acogida en Quebec
«Les pratiques de socialisation des enseignants dans les classes d'accueil du primaire au Québec»

Charles Steichen,
 Facultad de educación, estudiante de Maestría en ciencias de la educación

Equipo de dirección:
 Pr. Marilyn Steinbach, Facultad de educación, Universidad de Sherbrooke
 Pr. Mirela. Moldoveanu, Facultad de educación, Universidad de Quebec en Montreal

Señora, Señor,

La presente tiene como fin informarle que el profesora de su hijo(a) aceptó participar a la investigación mencionada en el título. Los objetivos de este proyecto de investigación son:

- 1) Describir los diferentes enfoques de socialización que se derivan de la práctica del profesor en clase.
- 2) Describir el rol otorgado al alumno a partir de esos enfoques de socialización.
- 3) Comparar y analizar esos enfoques de socialización con respecto a su contexto para plantear posibles conclusiones sobre el marco de intervención educativa en el cual se han realizado.

Como parte de este proyecto, hemos previsto hacer varias observaciones de clase. Yo seré presente en la clase de su hijo(a) durante las primeras días de la semana escolar y durante varias jornadas (una o dos veces cada dos semanas) hasta el mes de diciembre 2013. Durante mi presencia en clase, realizaré grabaciones de audio y observaciones con el sólo objetivo de analizar las acciones del profesor y no las acciones de los alumnos. El profesor(a) informará verbalmente a los alumnos sobre mi presencia en clase.

Si ustedes tienen preguntas sobre este proyecto de investigación, no duden en comunicarse conmigo a través de los teléfonos y correo electrónico indicados en esta carta.

Charles Steichen, estudiante de maestría en educación
 Investigador responsable del proyecto
 Universidad de Sherbrooke, Facultad de ciencias de la educación
 Correo electrónico: charles.steichen@usherbrooke.ca
 Oficina: *****
 Celular: *****

Este proyecto fue revisado y aprobado por el comité de ética de la investigación en educación y ciencias sociales de la universidad de Sherbrooke. Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos de este proyecto (consentimiento para participar, confidencialidad, etc.), no dude en comunicarse con el señor Serge Striganuk, presidente de este comité, por intermedio de su secretaria al número siguiente: *****, o por correo electrónico: *****

ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET DE RECHERCHE

Les pratiques de socialisation des enseignants dans les classes d'accueil du primaire au Québec

Charles Steichen,
Faculté d'éducation, étudiant à la maîtrise en Sciences de l'éducation

Équipe de direction :
Pr. Marilyn Steinbach, Faculté d'éducation, département de pédagogie
Pr. Mirela. Moldoveanu, Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Décrire les différentes approches de socialisation qui se dégagent de la pratique effective de l'enseignement en classe.
- 2) Décrire le recours à l'identité sociale ou personnelle depuis ces approches.
- 3) Comparer ces approches dans leur cadre d'intervention éducative respective pour en dégager des possibles constats quant aux cadres d'intervention dans lesquels ils ont été réalisés.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste, dans une première étape, à participer à une entrevue individuelle sur les représentations et méthodes pédagogiques que vous utilisez dans votre classe. Celle-ci aura lieu à une date et à un lieu convenable pour vous et durera environ 90-120 minutes. Selon les besoins, elle pourra être scindée en deux parties. Notez aussi que vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Dans un deuxième temps, nous vous demanderons de nous offrir la chance d'assister aux activités pédagogiques dans votre classe sur un temps prédéterminé : pendant une semaine lors de la rentrée scolaire, une journée par semaine pendant les trois semaines suivantes et finalement, une fois aux deux semaines avec votre invitation d'août à décembre 2013. Lors de cette observation non participante aux activités, des notes d'observation seront prises et des interactions en classe seront enregistrées à l'aide d'une enregistreuse audio.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif au participant, ainsi qu'à tout élément de contexte pouvant dévoiler l'identité du participant (le nom de l'école, etc.). Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les enregistrements ne seront jamais diffusés, par quelque moyen que ce soit. Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau du chercheur, les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur et son équipe de direction. Les résultats seront diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise, ainsi que de possibles communications dans des congrès et des articles dans des revues scientifiques. Les données

seront conservées jusqu'à 5 ans après la diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non** et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, le chercheur considère que les risques possibles sont minimaux. La participation à cette recherche est basée sur le volontariat, aucune compensation d'ordre monétaire ne peut être accordée. Vous contribuerez d'abord à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques de socialisation des enseignants. De même, un partage et une réflexion approfondie au sujet de votre pratique éducative sont les bénéfices prévus et le chercheur s'engage à partager les résultats de recherche avec vous, sous la forme que vous désirez (par exemple : échange à partir de votre propre réflexion sur les activités observées, discussion à la suite de plusieurs observations et enregistrements, mise en rapport avec les lectures scientifiques et pédagogiques, retour sur les données analysées par la suite). Vous bénéficiez ainsi d'une rétroaction en profondeur de votre propre pratique, adaptée à vos besoins.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous

[Signature de la chercheuse ou du chercheur] [Date de la signature]

Charles Steichen, étudiant à la M.A. en sciences de l'éducation

Chercheur responsable du projet de recherche

Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation

Courriel : *****

Bureau :

Cell. :

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Les pratiques de socialisation des enseignants dans les classes d'accueil du primaire au Québec**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Participante ou participant :

Nom :

Signature :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : *****, ou par courriel à: *****

ANNEXE H

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA PREMIÈRE JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	« Tu connais ? » « Il va être dans ta classe »; « Voulez-vous jouer à ça ? » ; Lors d'un conflit : Aider l'élève à exprimer calmement ce qu'ils n'aiment pas, de s'excuser ; Réaliser une affiche avec tous les autres élèves de l'école ; Surveillance du soccer ; amener un élève à partager un ballon ; explication de l'attribution de pupitres.	15
Demande d'attention	Routine « 5-4-3-2-1-0 » Demande de silence, d'un regard dirigé, d'être assis	13
Interventions pour entraide entre élèves	Demande à un élève d'aider un autre Explication d'attribution des pupitres « pour aider »	5
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Partager le ballon, ne pas pousser, règles scolaires, jouer ensemble	8
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction (sans explication)	« Veux-tu ramasser ça » ; Explication : Pourquoi on ne rit pas d'un élève Explication que l'attribution des pupitres ne changera pas pour le moment	11
Intervention par rapport à la langue française	Questionnement et encouragement de mots que les élèves connaissent déjà	2
Intervention par rapport à la langue des élèves	valorisation des langues maternelles, « la langue de ton cœur »	2
Questionnement sur le vécu des élèves	Questionnement : ce que les élèves ont fait pendant l'été	3
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	Encouragement d'un élève qui est prêt à écouter	6
Conséquence par rapport à un comportement	Faire sortir un élève de la classe après plusieurs avertissements	1
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Invitation de raconter au grand groupe ce qui s'est passé pendant les vacances.	1
17 Choix laissé aux élèves par rapport à une activité	Choix de lecture, dessin d'une carte	2
20 Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Demande à un élève d'aider l'enseignante à aller chercher une collation	1
22 Autres valeurs ou morales émergentes	L'enseignante parle à une élève qui n'a peu mangé et dit qu'« es muy importante ».	1
24 Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage (disponibilité, débrouillardise...)	« Le Népali, c'est la langue de ton cœur ... le français, c'est la langue du Québec. C'est pourquoi c'est important de se pratiquer »; « écris comme tu penses, s'il y a des erreurs, ce n'est pas grave, je vais te montrer »; « prends ton temps, comme l'année passée »; demande de conseiller le lexique.	5

ANNEXE I **RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA DEUXIÈME JOURNÉE**

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Reprise du jeu avec le ballon : « comment tu t'appelles ? » (trois variantes) ; Initiation à des jeux de société; Mélange d'équipes et jeu de soccer avec des élèves du régulier ; Ateliers avec d'autres élèves de l'école : explication de la formation d'équipes.	10
Demande d'attention, recours au silence, etc.	« 5-4-3-2-1-0 » ; « écoutes bien » ; Utilisation de la machine « feux de circulation ».	11
Interventions pour entraide entre élèves	Demande à un élève de venir aider un autre élève ; Explication de la formation des équipes « pour aider ».	3
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Rappel gestuel qu'il faut être en silence dans l'escalier ; Explications : ce qu'on met dans le casier, etc. Rappel du fonctionnement du « 5-4-3-2-1-0 » ; Explication de la machine « feux de circulation ».	6
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction.	Invitation de s'asseoir dans le gymnase ; Invitation à se mettre en rang ; Un élève est arrivé en retard : rappel qu'il faut arriver être à l'heure ; Retour aux consignes de circulation avec des élèves qui ont couru dans le corridor.	5
Intervention par rapport à la langue française	Explication qu'il est important de se faire comprendre au début, que l'apprentissage du français suivra par la suite.	1
Intervention par rapport à la langue des élèves	Explication qu'il est important de se faire comprendre au début, que l'apprentissage du français suivra par la suite.	1
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	Questionnement de tous les élèves : 'bonjour...ça va bien ?' Questionnement d'un élève qui a mal au ventre. Dessin d'un gâteau sur le calendrier : fête d'un élève. Annonce et observation de la carte mondiale, discussion sur les pays d'origine des élèves.	4
Encouragement ou certification de l'élève par rapport à une tâche ou un comportement	Remerciements aux élèves d'avoir été patients ; Félicitation aux élèves qui sont assis ; Encouragement lors d'une tâche académique ; Certification de la 'capacité' d'un élève qui se retrouve comme seul élève de l'accueil dans une équipe avec d'autres élèves de l'école.	6
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	Vote en grand groupe si on continue à jouer au jeu du ballon; choix de lecture	2
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Demande de porter un objet dans une autre classe.	1
Autres morales émergentes	Narration en grand groupe d'une histoire (morale : ne pas regarder la télévision tard le soir, celle-ci n'a pas été prévue comme morale à instruire)	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage (disponibilité, débrouillardise...)	L'enseignante explique qu'il est important de se sentir bien au début et de bien comprendre, qu'elle parlera de plus en plus de français au fur et à mesure.	1

ANNEXE J

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA TROISIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Lors de discussions entre les équipes de soccer, l'enseignante demande aux élèves de trouver eux-mêmes une solution à la question sur le qui met le tricot ; Lors de la collation, l'enseignante laisse les élèves se déplacer pour se parler ; Isolation d'élèves du grand groupe pour leur parler d'un conflit qui a émergé. ; Demande à un élève de s'excuser ; Questionnement à un élève ce qu'on peut faire si on n'est pas d'accord avec une action d'un autre élève ; Aller chercher un basketball, à partager entre élèves en récréation.	8
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 » ; « Je veux avoir tous les yeux ici »	8
Interventions pour entraide entre élèves	Proposition à un enfant de se pratiquer à la maison avec un autre élève ; Discussion avec des anciens élèves sur les comportements à montrer aux nouveaux ; Demande d'aide à d'autres élèves lors de tâches et encouragements suite à des rappels d'un élève d'être en silence.	5
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Rappel de ce qu'on fait en arrivant en classe ; Explication de l'heure d'arrivée à l'école.	2
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	Demande à un élève de ranger rapidement ses affaires au pupitre ; Explication sur le où se promener en récréation ; Rappel des règles de circulation, de comportements en classe (en montrant par exemple les pictogrammes avec les règles)	9
Intervention p.r. à la langue des élèves	Discussion avec des élèves : « Est-ce qu'il y a une langue qui est meilleure ? »	1
Questionnement sur le vécu des élèves	Demande aux élèves comment ils se sentent ; Demande s'ils ont aimé la narration d'une histoire, ce qu'ils y ont aimé ; Tâche à réaliser par les élèves où ceux-ci se présentent.	5
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« t'es capable de m'écrire pourquoi » ; « Merci les élèves d'être patients » ; « Bravo ».	4
Conséquence par rapport à un comportement	L'enseignante enlève la ceinture de la main d'un élève qui joue avec celle-ci. Elle demande à des élèves de sortir de la classe (en amenant les règles de vie avec eux ou en leur parlant dans le corridor)	5
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	L'enseignante laisse les élèves aller chercher une autre chaise plus haute. Par rapport à un vocabulaire supplémentaire : « tu peux les apprendre, mais ça ne fera pas partie de ta dictée ».; activité de lecture libre (les élèves choisissent leur livre).	4
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Demande de fermer des stores, de distribuer des copies.	2
Autres morales émergentes	La morale d'une histoire racontée serait de bien se laver les pieds (apprentissage non voulu selon l'entrevue d'explicitation).	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	L'enseignante annonce que les élèves feront une où l'enseignante vérifie si tout le monde s'est pratiqué à la maison.	1

ANNEXE K

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA QUATRIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	L'enseignante va voir deux élèves plus âgés, leur dit qu'un jeune élève a été très gentil avec eux aujourd'hui, qu'ils peuvent le lui dire ; intervention et aide d'un conflit, « Est-ce que t'as besoin de [Marie] pour ça ? » ; Intervention de l'enseignante suite à une réaction négative d'un élève qui a été jumelé à un camarade de classe.	6
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 » ; demande aux élèves de lever la main s'ils ont besoin d'aide	8
Interventions pour entraide	Demande d'aider d'autres lors d'activités. ; Félicitation d'un élève qui a été très patient pour aider quelqu'un	4
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Rappel des conduites à adopter quand on rentre en classe. ; Explication d'une fiche d'émulation collée sur le pupitre de deux élèves. Explication de stratégies de comportements à adopter « lorsque je suis fâché(e) »	3
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	Demande à un élève de se dépêcher ; Quand certains élèves se parlent, l'enseignante circule avec l'affiche des conduites à adopter au 'zéro' ; L'enseignante se rend compte qu'un élève a amené des noix, va voir l'affiche 'collation santé' avec cet élève. Elle lui explique qu'on ne doit pas amener des noix à l'école, qu'il y a des enfants dans l'école pour lesquels ça peut être dangereux (elle fait semblant de tousser).	10
Intervention par rapport à la langue française	Invitation à des élèves de communiquer en français pour que tout le monde comprenne -en montrant sur le pictogramme de la leçon qui est en train de se dérouler (« français »)	2
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« demain, c'est la fête [d'un élève] » ; Questionnement sur les langues qu'un élève parle ; Activité où les élèves attachent leur photo à côté d'un drapeau.	5
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« Je vous ai regardé dans les escaliers ». Marie montre un coup de pouce aux élèves : « bravo ! » ; « [nom de l'élève], bravo, tu es prête ! » ; « Bravo [nom de l'élève], tu es vraiment patient. Est-ce que tu veux me remplacer quand je suis malade ? » ; L'enseignante met des bonhommes souriants aux fiches d'émulation des élèves.	7
Conséquence par rapport à un comportement	L'enseignante met un bonhomme 'neutre' sur la fiche d'émulation d'un élève (en expliquant pourquoi).	2
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Activités de drapeau : « [nom de l'élève], tu viens de quel pays ? » ; fabrication d'une carte d'anniversaire.	4
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	L'enseignante explique que certains élèves peuvent apprendre tous les mots de vocabulaire, mais que, pour le moment, ce ne sont que ces trois premiers mots qui leur seront demandés à l'examen ; Fiche d'émulation : Marie demande comment ça a été : « Diga-me ! ». L'élève décide et l'enseignante met un bonhomme souriant.	3
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Demande de distribuer de nouveaux classeurs rouges.	
Interventions par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	Rappel qu'il faudra se préparer à la maison pour la dictée de vendredi	1

ANNEXE L

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA CINQUIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Un élève prend l'initiative d'applaudir l'élève et la classe l'imité. Plus tard, personne ne prend plus cette initiative. L'enseignante intervient : « personne n'applaudit pour [nom de l'élève] ? ». Jeux au parc : plusieurs élèves jouent au soccer, dont la plupart de la classe d'accueil. Notre enseignante choisit deux capitaines qui choisissent à tour de rôle un élève de l'accueil et un élève de sixième année. Activité 'conseil d'école : contact avec les autres élèves de l'école.	4
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 » « Tu fermes, tu ranges »	5
Interventions pour entraide entre élèves	Activité de travail à deux ; demande à un élève d'aider un autre dans une tâche académique.	2
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Explication du système de triage de déchets ; Fête d'un élève : « on mange du gâteau, regarde, est-ce qu'on a le droit ? » ; « On va aller en art plastique. Il y a des élèves qui commencent à être fatigués. C'est très important de bien écouter parce que tu vas faire quelque chose » ; Rappel et discussion des règles de vie durant un comité avec tous les élèves de l'école	4
Demande d'adoption suite à un comportement ou une réaction	Lors d'une marche dans un parc proche de l'école, l'enseignante avertit les élèves de marcher calmement, pas plus que trois élèves ensemble sur le trottoir assez mince ; Retour sur une activité avec d'autres élèves : importance mise sur le fait d'écouter tous les enseignants ; Intervention quant à une moquerie entre élèves.	6
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« Ça va bien ? » ; rappel de l'anniversaire de l'élève ; Activité de présentation de soi : « toi, tu es bonne ! tu es bonne en quoi ?...à la maison ? à l'école ? [...] Qu'est ce que tu penses ? [...] Moi, je pense que t'es bonne pour faire ça... » ; « écris-moi pourquoi t'aimerais visiter le Népal » ; Activité d'anniversaire : l'enseignante demande aux élèves de distribuer des cartes fabriquées pour l'élève ; Questionnement sur la religion de deux élèves qui ne veulent manger du gâteau.	7
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement.	« Bravo [nom d'un élève], tu écoutes bien » ; « C'est beau , [nom de l'élève], je vais te demander plus la semaine prochaine ! » ; L'enseignante dessine des bonshommes souriants sur le système d'émulation des deux élèves : « solomente uno ? [dessine] Bravo ! » ; Activité d'anniversaire : « Tu veux lui donner ? Wow ! C'est gentil ».	7
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	L'enseignante demande aux élèves de distribuer leurs cartes d'anniversaire fabriquées à un élève.	1
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Deux élèves aident l'enseignante à couper le gâteau.	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	« C'est beau, [nom de l'élève], je vais te demander plus la semaine prochaine ! » ; « Je vois qu'il y a des élèves qui ont travaillé ! Demain, c'est la dictée » ; « tu sais, [Marie] va être très sévère avec toi cette année, pourquoi ? [...] Pour que tu fasses le moins de fautes possible ».	4

ANNEXE M

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA SIXIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Activité de 'jumelage'; Activité de présentation de soi ; Demande de s'excuser à un camarade.	10
Demande d'attention	Invitation à s'asseoir; « 5-4-3-2-1-0 »	7
Interventions pour entraide entre élèves	Remerciement et félicitation à certains élèves qui étaient placés à leur pupitre, qui ont averti d'autres élèves qu'il faudrait s'asseoir.	3
Demande d'adoption suite à un comportement ou d'une réaction	Avertissement à un élève : il ne s'agit pas de jouer ou de se promener : « puedes leer un libro o dibujar ». Feuille d'émulation : explication à un élève qui est assis qu'il faut aussi regarder l'enseignante pour avoir une estompe.	7
Intervention par rapport à la langue française	Sur le pupitre de certains élèves est collé un pictogramme d'un bonhomme qui parle « français » - ce qui est de même le défi de plusieurs de ces élèves ; « j'aime beaucoup t'écouter » ; Lors d'un repas avec d'autres élèves de l'école, deux élèves de l'accueil ont commencé à se parler en népal. L'enseignante retourne les voir, demande de parler français pour que les amis du régulier comprennent.	3
Intervention par rapport à la langue des élèves ou d'autres langues	« Qui peut me dire bonjour en farsi ? Le farsi, c'est la langue de l'Iran. » etc.	2
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	Discussion des défis : avancement ou non d'une case, selon les discussions avec les élèves ; Encouragement : « Bravo, finalement t'es capable de t'avouer que t'as réussi ».	3
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« Bravo, finalement t'es capable de t'avouer que t'as réussi »; « merci pour votre patience »; « Bravo [nom de l'élève], tu essaies »; « [nom de l'élève], je suis vraiment fier de toi, tu te pratiques beaucoup ».	12
Conséquence par rapport à un comportement	Lors d'un jeu, un élève ne veut pas jouer avec son frère et continue à lui projeter des regards. L'enseignant le fait sortir. L'élève n'y laisse pas travailler un groupe d'élèves d'une autre classe. L'enseignante demande à l'élève d'aller dans le bureau de la directrice, « je n'ai pas le temps [pour m'occuper de toi] ».	4
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Regard sur les défis; Explication d'élèves de l'accueil aux élèves des classes régulières sur la vie en camp de réfugiés ; activité de présentation de soi : les élèves se présentent à la classe à l'aide d'un dessin réalisé.	5
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	L'enseignante demande aux élèves de souligner différents mots de vocabulaire qui sont à apprendre. Elle explique à certains élèves que « pas obligé [pour les nouveaux élèves] d'apprendre à la maison ».; quand une tâche a été terminée, les élèves peuvent lire un livre ou regarder un dessin.	3
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Les élèves ont eu différentes responsabilités : arroser les plantes, laver les bureaux, faire la vaisselle, etc.	1
Autres morales émergentes	Explication à une élève qu'il est important de manger, d'amener la boîte à lunch.	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	Lors d'une dictée en grand groupe, l'enseignante demande aux élèves de cacher leur fiche ; « [nom de l'élève], je suis vraiment fier de toi, tu te pratiques beaucoup ».	6

ANNEXE N

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA SEPTIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Activité « je bouge » avec des élèves de classes régulières : l'enseignante explique différents jeux de course coopératifs qui sont joués par la suite ; Lors d'une activité, les élèves pratiquent leur vocabulaire à deux: « Tu peux lui dire bravo aussi ».	3
Demande d'attention	L'enseignante a mis de la musique tranquille; « 5-4-3-2-1-0 »	6
Interventions pour entraide entre élèves	« ça c'est difficile. Tu peux aller chercher de l'aide. Comment on aide ? » ; L'enseignante explique un travail d'entraide pour pratiquer du vocabulaire.	3
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	Marie explique que, lors d'une activité en cours de récréation, les élèves feront des activités et ne pourront pas jouer au soccer ; Alarme de feu : Marie demande aux élèves de sortir.	4
Demande d'adoption suite à un comportement ou d'une réaction	Deux élèves se parlent, l'enseignante les avertit en disant qu'ils sont capables de travailler tout seuls; après le test d'alarme de feu, l'enseignante explique qu'il s'agit de rester loin de l'école en sortant ; Un élève siffle. L'enseignante lui dit qu'il est en zéro.	6
Intervention par rapport à la langue française	« tu parles français, les mots que tu ne connais pas, tu ne les dis pas ». Elle explique à l'élève qu'il est possible que ce soit un mot méchant ; L'enseignante demande à des chefs d'équipe de s'assurer qu'on parle français lors de la collation.	2
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« Finalement, on va faire une histoire, parce que je sais que [nom d'un élève] aime beaucoup les histoires »; « t'es chanceux, tu vas aller travailler avec [nom de la personne] Es-tu content ? » ; Après un alarme de feu, l'enseignante demande si quelqu'un a eu peur; « J'ai hâte de te donner ton privilège [...] C'est toi qui peux travailler dessus ».	4
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« Hier... Oh wow ! ». L'enseignante s'arrête, en regardant un élève qui la regarde de manière concentrée. Elle prend son estompe souriante et la place sur la fiche d'émulation de l'élève; Discussion à propos des défis : « Bravo, finalement t'es capable de t'avouer que t'as réussi ! ».	12
Conséquence par rapport à un comportement	Certains élèves ont perdu leur « privilège circulation »; Marie demande à deux élèves qui ont parlé de venir travailler sur une table en avant.	3
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	L'enseignante demande aux élèves de se débrouiller, de consulter leur lexique lors d'une tâche; Lors d'une tâche, l'enseignante explique que « je ne veux pas te voir parler avec tes amis »; Encouragement : « [nom de l'élève] bien concentré ! »; « Ah, tu vois à quel point ça va bien quand tu ne parles pas ! Tu vas vite ».	6

ANNEXE O

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA HUITIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Pendant que les enfants mangent ensemble et se parlent, l'enseignante circule et leur parle de temps en temps « est-ce qu'il y a un mot que t'aimerais connaître ? » ; « Quand tu as fini de manger, je vais sortir des jeux », « vous trouvez un jeu que vous aimez tous les deux. Vous pouvez jouer à 4 aussi, mais vous jouez à 2 »	3
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 »	11
Interventions pour entraide entre élèves	« tu sais qu'on ne peut pas, tu lui dis ! » ; « est-ce qu'il est capable tout seul aussi ? Tu le fais dessiner, c'est excellent ce que t'es en train de faire ».	5
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	« Je ne veux plus voir des tapes sur la tête » ; « OK, les élèves je vais devoir y aller, tu retournes à ton bureau, tu fais ce que tu es capable de faire tout seul » ; « [nom] tu es en retard, regardes ! tous les élèves sont arrivés, il faut arriver à l'heure. OK ? Vas t'asseoir » ; « Si tu n'as pas fini, tu continues » ; « Quand on rentre, on s'assoit...[nom de deux élèves] on est en 0, tout le monde est assis »	12
Intervention par rapport à la langue française	« La collation, qu'est-ce que j'entends ? » « Français » ; Marie rappelle qu'on peut parler français pour se faire comprendre.	3
Intervention par rapport à la langue des élèves ou d'autres langues	« On me dit souvent qu'on veut apprendre une autre langue. Les élèves de l'accueil, souvent tu les aides à apprendre le français. Aujourd'hui, ils vont t'apprendre à parler dans une autre langue ».	1
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	Après la narration d'une histoire : « les garçons, t'aimerais ça avoir une barbe quand tu seras grand ? » ; Un élève arrive en classe. Il a aidé une autre enseignante à sa demande le matin. « Comment ça a été ? T'es chanceux »	2
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« mucho trabajo, je suis content » ; « tu es capable de parler français , sinon je te laisserai parler dans ta langue » ; « Vous êtes vraiment beau ! Bravo, vous êtes en silence »	9
Conséquence par rapport à un comportement	Suite à un conflit, un élève n'est pas content, met sa tête sur son pupitre, n'écrit pas. Marie intervient : « No estás contada ? » L'enseignante lui parle, lui demande de sortir.	2
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Projet jumelage : « Les élèves de l'accueil, souvent tu les aides à apprendre le français. Aujourd'hui, ils vont t'apprendre à parler dans une autre langue ».	1
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Marie explique qu'il s'agit de laver les pupitres et de faire les différentes responsabilités (laver le tableau, dépoussiérer les armoires, ranger les livres, etc.).	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	« Bravo, tu vas être prête pour ta dictée » ; « Bravo [nom d'un élève], [nom] tu travailles beaucoup plus fort que l'année passée » ; « vous avez bien travaillé, on mérite une récréation » ; « C'est une dictée, est-ce que tu parles ? » « Cache ta feuille » (geste).	11

ANNEXE P

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA NEUVIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Lors d'une activité de cuisine, l'enseignante explique que chaque équipe aura droit à un bon couteau, qu'ils décident entre eux qui fait quoi ; L'enseignante invite les élèves à manger ensemble, à cuisiner une recette en équipes de quatre. Ils jouent par la suite ensemble en cours de récréation ; « [nom de l'élève], il n'y a rien de méchant là-dedans. Il a juste dit qu'ils [les invités] viennent du Népal ».	7
Demande d'attention	« regarde tu es assis et je veux pas de baboune »; « 5-4-3-2-1-0 »; « sans crier »	10
Interventions pour entraide entre élèves	L'enseignante demande à un élève d'aider son frère; « va voir[nom], elle semble découragée ».	7
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	« Tu vois, il y a de bonnes pommes dans les arbres [...] c'est bon, c'est meilleur que des chips » L'enseignante explique qu'il faut être efficace, mais qu'il ne faut manger pas vite.	2
Demande d'adoption suite à un comportement ou d'une réaction	Un élève ne reste pas assis : « Qui peut aider [nom élève ? » Deux élèves lui disent de s'asseoir. L'élève s'assoit; « regarde tu es assis et je veux pas de baboune »; « Je vous explique...zéro...[nom des deux élèves qui font la vaisselle], arrêtez une minute de faire la vaisselle »	12
Intervention par rapport à la langue française	« J'aime ça que tu parles français, mais lèves ta main s.v.p. »; L'enseignante a fabriqué des chapeaux: des 'chefs d'équipe', seront par la suite responsables de s'assurer qu'on parle français.	3
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« quand ça devient difficile, tu arrêtes de faire des efforts »; « Qui fait les fêtes à la maison ? » Discussion à propos des défis ; « C'est la fête à [nom]. Elle a apporté un gâteau, en chocolat en plus ».	5
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« [nom], tu es en silence... »; « s'il te dit qu'il n'aime pas ça, tu es capable d'arrêter »; « wow, tu es très bon, tu cherches, tu as 7 ans. Je suis très content »; une élève a réussi son défi et peut choisir son privilège ; « je te demande beaucoup de choses hein ? Mais tu es capable ! ».	15
Conséquence par rapport à un comportement	L'enseignante prend un élève qui continue à manifester son indifférence par la main et le fait sortir, lui parle brièvement dans le corridor.	3
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Fête d'anniversaire, l'enseignante invite les élèves à venir porter leur carte : « tu peux donner à [nom]. C'est toi qui l'as fait pour sa fête » ; discussions à propos des défis.	2
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	« Qui veut devenir chef d'équipe ? » ; « Est-ce que tu veux travailler avec 'Marie' ? Quieres trabajar con 'Marie' ? »	2
Demande d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Les élèves sont demandés de faire la vaisselle, de couper un gâteau.	2
Autres valeurs et morales émergentes	Se laver les mains avant de commencer l'activité de cuisine.	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	Discussion sur ce qu'il faut faire pour réussir en classe régulière ; Intervention par rapport à l'utilité de faire des fiches : valorisation de la compréhension ; « T'as fini ? Bravo. Là, ça va être plus difficile, il faut travailler fort » ; « Hey ! As-tu besoin de 'Marie'? Regarde-moi, tu es capable tout seul »	12

ANNEXE Q

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA DIXIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Lors d'une gestion d'un conflit, Marie demande en espagnol ce qu'on peut faire s'il y a un petit problème: dire qu'on n'aime pas 'ça' ; gestion d'un conflit : « Si hay un problema, vamos a te ayudár. Pero nuncà ables como est : vamos a te dici no; « Equador – Colombie : hahaha ? Ici tous les élèves sont pareils » ; Discussion lors d'une tâche de présentation de pays : des élèves se parlent en népali, l'enseignante vient les voir et sourit : « vous avez des idées vous autres »; Jeu ludique en grand groupe dans la cour de récréation.	8
Demande d'attention	« [nom d'un élève], regarde-moi. Tu es en 0, tu regardes, tu es en silence »; « 5-4-3-2-1-0 ».	15
Interventions pour entraide entre élèves	« [nom de l'élève], tu vas encore aide [un élève nouvellement arrivé] parce que t'es bon »; « [nom d'un élève], tu aides c'est ça ? Tu aides, bravo ! »	2
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	L'enseignante entre, demande à un jeune élève de vite s'asseoir (en le prenant par la main).	3
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	« Attends, ça marche pas. On se rappelle les règles : on veut parler – on lève la main »; « [nom d'un élève], regarde-moi. Tu es en 0, tu regardes, tu es en silence »; « Ton agenda... toujours dans ton pupitre ».	16
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« [nom élève], c'est ton défi » ; « Cette semaine, on ne parle pas de ta famille. On va parler de ton pays : toi tu viens d'où ? Et toi ? » ; Activité de narration d'une fille qui vient de Haïti, d'un bébé chinois : les élèves font des liens avec leur passé ; Activité de dessin et d'écriture sur le pays d'origine (l'école, la maison, etc.); « Tu parles toujours de grand-papa, tu l'aimes grand-papa hein ? » L'élève hausse la tête et sourit.	10
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« [nom d'un élève], t'as la main levée, tu es en silence ! Bravo ! »; « Moi, je veux tes idées à toi » « Tu m'écris beaucoup de choses (ton d'encouragement) »; « T'as joué avec des amis, c'était bien ? » « Oui ? » « Bravo ! On va donner un collant »; « c'est beau, t'as de bonnes idées, t'as pas pris des autres ».	11
Conséquence par rapport à un comportement	Le jeune élève qui est assis dans le corridor de l'école entre en classe et rit de son frère. L'enseignante se dirige vers lui : « tu vas rester assis » Elle lui demande que faire la prochaine fois...	2
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	L'enseignante raconte une histoire et fait des liens avec le vécu d'élèves: « Quelle maman est capable... » ; activité d'écriture sur le pays d'origine.	2
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	Activité de description du pays d'origine : « Ma maison, mes amis, mon école, mes loisirs, mes tâches à la maison ». Il y a par la suite une case qui s'appelle « spéciale » où les élèves doivent écrire quelque chose qui leur semble spécial, et deux autres cases vides, où les élèves peuvent décrire ce qu'ils veulent : « si tu te souviens et tu dis : 'Ah, je veux en parler ».	3
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	« Prenez le temps, vous avez beaucoup d'idées, mais pensez à tes phrases ! »; « c'est beau, t'as de bonnes idées, t'as pas pris des autres »; « [nom d'un élève], place-toi pour être réceptif »	8

ANNEXE R

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA ONZIÈME ET DOUZIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Lors d'un conflit : « qu'est-ce que tu lui dis? [...] Tu veux te déplacer ? Parce qu'il l'a bien dit hein ? »; « [nom d'un élève], tu es un bon ami, tu te préoccupes de ton ami ».	10
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 »; « 2-1-0 »; « Alors, écoute bien! »;	15
Interventions pour entraide entre élèves	« [nom d'un élève], je veux que tu expliques à [nouvel élève] en népali parce que c'est nouveau »;	2
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	« Si tu fais pas bien [circulation à l'école], ...tu recommences...dans l'escalier, c'est silence... »; « je comprends que ton pied n'aime pas ça, mais il fait trop froid...Toi, t'aime vraiment pas ça hein [nom] ? Je comprends, mais dans quelques années, ça te dérangera plus »	5
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	« [nom], ce matin c'est terminé. On commence notre journée comme ça devrait être »; « [nom élève]... prochaine fois tu sors...tu brises pas mes assiettes » (l'élève avait joué avec);	15
Intervention par rapport à la langue française	« tu es très bon pour parler français, il faut pas être timide, il faut que tu sois fier ! »	3
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	Fête d'anniversaire d'un élève; « On va continuer à lire la prochaine fois, es-tu content? Comment il s'appelle ton ami...qui s'en souvient? »; Un élève est déçu, car il ne peut pas aller dans l'eau en piscine, prévu pour l'après-midi : « Maman, elle t'aime beaucoup, elle ne veut pas que tu te fasses mal. D'accord ? Est-ce que tu veux venir regarder ? »; Demande à deux élèves de mettre des bas, en se montrant compréhensive.	9
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	« [jeune élève], il va venir, il est bon, il attend son tour »; « [nom d'un élève], c'est comme ça que ça doit être : tu es assis, tu regardes, tu écoutes, toujours... »;	10
Conséquence par rapport à un comportement	Lorsque les élèves retournent à leur place, un élève pousse un autre. L'enseignante le fait sortir de la classe; « [nom de l'élève], tu perds respect [le privilège] ! J'enlève respect, ça fait trop de fois que je répète »	8
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Distribution des cartes d'anniversaire; activité d'échange avec une autre classe (lire et écrire des lettres à d'autres élèves)	2
Choix laissé à l'élève par rapport à une activité	Demande à un élève s'il veut venir observer à la piscine	1
Demandes d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Demande de fermer les stores, de faire la vaisselle	2
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	« qui a travaillé à la maison hier ? » « Les élèves, écoute bien ! [...] c'est sérieux ! Tu prends tes responsabilités ! Tu te pratiques ! »; « non ! Tu essaies ! Tu es capable tout seul ! [...] regarde ! Es-tu fier ? T'as tout fait sans [Marie] »	11

ANNEXE S

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS DE LA TREIZIÈME JOURNÉE

Type d'intervention	Exemple(s)	Q
Amener les élèves à interagir entre eux	Aide à la gestion de conflits, rappel qu'il ne faut pas juger ce qu'on n'aime pas (un aliment)	5
Demande d'attention	« 5-4-3-2-1-0 »; Demande d'écoute, d'attention	22
Interventions pour entraide entre élèves	L'enseignante explique qu'un élève a besoin d'aide, d'être calme.	2
Initiation-Explication et rappel de conduites à adopter	« Regardes-moi ! J'ai dit non une fois. Je ne le dis pas deux fois : respect ! » ; « assis-toi bien. Tu tomberas pas »	8
Demande d'adoption d'un comportement ou d'une réaction	Lors de la rentrée en salle de classe, l'enseignante demande à un élève de se dépêcher	9
Intervention par rapport à la langue française	« J'entends beaucoup de français, wow ! »	2
Questionnement et intervention sur le vécu des élèves	« Lèves ta main si tu aimes beaucoup / moyen / pas les choux-fleurs » etc. Demande d'appréciations d'activités.	9
Encouragement ou certification par rapport à une tâche ou un comportement	Encouragement dans la gestion comportementale : « [nom d'un élève], wow »	6
Conséquence par rapport à un comportement	Enlèvement de privilèges-circulation, mise à la porte d'élèves	7
Interventions pour échange avec d'autres élèves de l'école et entre élèves	Visionnement de films sur la cuisine dans différents pays, échanges sur les similitudes vécues par les élèves de la classe d'accueil	4
Demandes d'aide à un élève par rapport à une tâche externe, hors apprentissage	Réalisation des responsabilités : laver les pupitres etc.	1
Intervention par rapport à une attitude à adopter quant à l'apprentissage	Cacher la feuille lors de la dictée, proposition de s'essayer lors des exercices de vocabulaire, même si certains mots n'étaient pas obligatoires.	6